

CARLA PATRÍCIA CÂMARA LEME MENDONÇA FLÔR RODRIGUES

**A Interação Entre os Docentes de Educação Especial e os
Docentes Titulares de Turma nas Perspetivas de Atores
Educativos de Escolas do Funchal**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

LISBOA

2017

CARLA PATRÍCIA CÂMARA LEME MENDONÇA FLÔR RODRIGUES

**A Interação Entre os Docentes de Educação Especial e os
Docentes Titulares de Turma nas Perspetivas de Atores
Educativos de Escolas do Funchal**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 01/ 06 2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 169/2017, de 08 de maio, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguentes:

Prof. Doutora Maria Irene Figueiredo (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto)

Prof. Doutora Luzia Lima Rodrigues (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)

Vogais:

Prof. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

Prof. Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

Prof. Doutora Margarida Carvalho (Universidade Lusófona do Porto)

Orientador:

Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Universidade Lusófona do Porto).

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

LISBOA

2017

Agradecimentos

O agradecimento, a todos os que contribuíram para a realização deste projeto de vida, é o reconhecimento sincero de que sem a sua colaboração nada teria sido possível...

À Professora Alcina, ao Professor Bento não só pela orientação deste trabalho, como pela confiança em mim depositada para a sua concretização.

A todos os professores do Curso, pelos momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

Aos colegas do Curso, pela ajuda e intercâmbio de ideias e material.

À Delegada escolar do conselho do Funchal pela ajuda na distribuição dos questionários.

Ao Coordenador do CAP Funchal, pela disponibilidade.

Aos diretores de escola, aos docentes titulares de turma e aos docentes especializados.

Aos meus amigos, eles sabem quem são.

À Petra, um agradecimento especial, pelo ombro amigo nas horas difíceis, pela constante disponibilidade e carinho.

O reconhecimento ao Diretor Regional da DRE pela autorização para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, devo um agradecimento muito especial. Pela ajuda constante, concreta e infatigável, ao longo dos anos.

Ao Paulo César, obrigada por todo o apoio nos bons e nos maus momentos; Aos meus filhos, Margarida, Bernardo e Maria Eduarda que suportaram as minhas faltas de atenção, muitas vezes a minha ansiedade...Eles foram, são e serão o estímulo da minha caminhada pela vida.

Resumo

A diferenciação do ensino e aprendizagem nas escolas do 1º ciclo, tem registado uma evolução significativa, no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais (NEE). As mudanças, focalizadas na sala de aula e na gestão democrática das escolas, visam sobretudo mais inclusão e mais qualidade. Em conformidade, o objetivo geral deste estudo incide em **analisar a interação entre os docentes de Educação Especial e os docentes titulares de turma**, de escolas de 1º ciclo, do concelho do Funchal. A abordagem metodológica, de natureza qualitativa, recorreu a fontes e instrumentos de recolha de dados qualitativos e quantitativos, no contexto de escolas do 1º ciclo selecionadas no Funchal. Assim, foram realizadas 15 entrevistas a diretores de escola e ao coordenador do Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP). Paralelamente, foram aplicados inquéritos por questionário a 82 docentes titulares de turma e a 41 docentes especializados em educação especial. Os resultados destacaram os efeitos positivos na inclusão de alunos com NEE, com relevo para a motivação, a interação e o trabalho cooperativo entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma. Além disso, segundo as perceções analisadas, o trabalho desenvolvido entre estes profissionais potenciou o envolvimento da comunidade educativa. Constatou-se ainda que, a liderança do/a Diretor/a de escola, que dinamiza e motiva a sua equipa para um trabalho cooperativo de qualidade, com aplicação de estratégias diferenciadas que promovam uma escola inclusiva favorecendo efetivamente a inclusão dos alunos com NEE.

Palavras-chave: motivação; trabalho cooperativo; docentes especializados; docentes do regular; liderança; escola inclusiva.

Abstract

The differentiation of teaching and learning in the 1st cycle schools has shown a significant evolution for children with special educational needs (SEN). The changes, focused on the classroom and the democratic management of schools, aim above all for more integration and more quality. Accordingly, the general objective of this study is to analyze the interaction between the Special Education teachers and the classroom teachers of the 1st cycle schools in the city of Funchal. The methodological approach, of a qualitative nature, uses sources and instruments to collect qualitative and quantitative results of the 1st cycle schools selected in Funchal. Thus, 15 interviews were conducted with school principals and the coordinator of the Psychopedagogical Support Center (CAP). At the same time, questionnaires were administered to 82 classroom teachers and 41 teachers specialized in special education. The results highlight the positive effects in the inclusion of students with SEN, based on motivation, interaction and cooperative work between special education teachers and class teachers. In addition, according to the analyzed perceptions, the work developed among these professionals strengthens the involvement of the educational community. It is also noted that the leadership of the School Director effectively promotes the inclusion of pupils with SEN in relation to the CAP coordinator, who invigorates and motivates his team to a quality cooperative work.

Keywords: motivation; cooperative work; specialized teachers; classroom teachers; leadership; inclusive school.

Abreviaturas e Símbolos

CAP - Centro de Apoio Psicopedagógico

DRE – Direção Regional de Educação

DREER – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual Transição

RAM – Região Autónoma da Madeira

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	III
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	IV
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS	X
ÍNDICE DE ESQUEMAS	XV
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I	20
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1. A Escola Enquanto Organização	21
1.1 A organização da escola sob o olhar da educação inclusiva	22
2. Educação Especial: Evolução e Perspetivas Atuais	24
2.1. Breve Abordagem Histórica de Educação Especial	24
2.2 Da segregação à Integração	27
2.3 Da Integração à Inclusão	28
2.4 Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	32
2.5. Escola Inclusiva	34
2.6. Diferenciação Pedagógica	37
2.7. Interação Entre o Docente da Educação Especial e o Docente de Turma.....	49
2.8. Enquadramento Jurídico	56
2.8.1 Contexto Internacional.....	56
2.8.2 Contexto Nacional e Regional	56
2.8.2.1 Processo de Avaliação Intervenção	57
2.8.2.2 Fases Inerentes ao Processo de Referenciação e de Avaliação	57
2.8.2.3 Programa Educativo Individual (PEI)	58
2.8.2.4 Fases Inerentes ao Processo de Elaboração e Implementação do PEI	59
2.8.2.5 Medidas Educativas	60
2.8.2.6 Plano Individual de Transição (PIT)	61
2.8.3. Contexto Regional	62
3. Liderança Escolar	66
3.1 Definição do conceito de liderança	66
4. Estilos de Liderança.....	71

Teoria dos Traços de Personalidade	71
Teoria dos Estilos de Liderança.....	72
Teoria Situacional da Liderança	74
Liderança Transformacional.....	76
Liderança Emocional.....	78
5. Motivação	80
4.1. Teorias da Motivação	81
4.1.1. Teoria das Necessidades:	82
4.1.2. Teoria das Necessidades de Maslow:	82
4.1.3. Teoria dos Dois Fatores:	84
4.1.4. Teoria das Necessidades de Alderfer:.....	84
4.1.5. Teoria das Necessidades de McClelland:	85
4.1.6. Teorias Cognitivas:	86
4.1.7. Teoria da Equidade:	86
4.1.8. Teoria do Reforço:	86
4.1.9. Teoria da Fixação de Objetivos:	87
4.1.10. Teoria das Expetativas:	87
4.2. Paralelismo entre Liderança e Motivação	87
PARTE II	89
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	89
1. Enquadramento Metodológico	90
PROBLEMÁTICA	90
PERGUNTA DE PARTIDA	91
OBJETIVOS DO ESTUDO	91
OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	92
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	92
- Inquérito por entrevista.....	92
- Análise documental	94
- Inquérito por questionário	95
VALIDADE E QUESTÕES ÉTICAS.....	96
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	96
- Caraterização do meio	96
- Caraterização das Escolas.....	97
2. Apresentação e Análise dos resultados da vertente qualitativa	103
Entrevistas aos Diretores de Escola de 1º ciclo	103

Guião da entrevista dos Diretores de escola	103
Apresentação das Entrevistas aos Diretores de Escola de 1º ciclo	104
Concordância com a inclusão de alunos com NEE	105
Medidas implementadas para promover a inclusão de alunos com NEE	106
Influência da motivação do/a diretor/a, na equipa, nas práticas diárias, face aos alunos com NEE	107
Funções dos docentes titulares de turma na intervenção com alunos com NEE	109
Caraterização dos docentes especializados em Educação Especial, com base na motivação	110
Caraterização dos docentes titulares de turma, com alunos com NEE, com base na motivação	111
Influência da motivação e cooperação entre os docentes especializados e dos titulares de turma na forma de intervirem com os alunos com NEE	112
Trabalho de parceria dos docentes especializados com os colegas titulares de turma	115
Intervenção dos docentes especializados e titulares de turma com a família dos alunos com NEE	115
Intervenção dos docentes especializados e dos titulares de turma na sensibilização à comunidade educativa para a inclusão	116
3. A entrevista ao Coordenador do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal	117
3.1. Guião da entrevista do/a Coordenador/a do CAP Funchal	117
3.2. Apresentação da entrevista ao Coordenador do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal	118
3.2.1. Considera-se um líder	118
3.2.2. Estilo ou práticas de liderança?	118
3.2.3. Papel e importância da intervenção da equipa de docentes especializados/as nas escolas?	119
3.2.4. Funções que considere mais importantes, ligadas ao papel do/a docente especializado/a na intervenção na escola	119
3.2.5. Opinião da motivação da equipa	119
3.2.6. Influência da motivação do coordenador nos/as docentes especializados/as nas suas práticas diárias	120
3.2.7. Estratégias utilizadas para motivar os docentes especializados	120
4. Apresentação da Análise Documental	121
Escola I	121
Escola II	122
Escola XV	123
Estratégias:	124
5. Apresentação e Análise dos resultados da vertente quantitativa	124

5.1. Inquéritos por questionários aos Docentes Titulares de Turma	124
Caracterização amostra Docentes Titulares de Turma	125
Docentes Especializados em Educação Especial	127
5.2. Inquéritos por questionários aos Docentes Titulares de Turma	129
4.3. Inquéritos por questionários aos Docentes Especializados	146
PARTE III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	164
REFLEXÕES	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
Referências Bibliográficas.....	190
Textos Legislativos.....	196
APÊNDICES	I
APÊNDICE I.....	II
- AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO-	II
APÊNDICE II	IV
- GUIÃO DA ENTREVISTA DOS DIRETORES DE ESCOLA -	IV
APÊNDICE III.....	V
- GUIÃO DA ENTREVISTA DO/A COORDENADOR/A DO CAP FUNCHAL -.....	V
APÊNDICE IV.....	VIII
- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES TITULARES DE TURMA -.....	VIII
APÊNDICE V	XII
- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL -.....	XII
APÊNDICE VI.....	XVI
- MODELO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI) -	XVI

Índice de Figuras

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (DRE)	65
FIGURA 2 – ÊNFASES DECORRENTES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA (CHIAVENATO, 2004, p.126)	74
FIGURA 3 – PADRÕES DE COMPORTAMENTO DE LIDERANÇA (CHIAVENATO, 2004, p. 127).....	75
FIGURA 4 - EXEMPLIFICAÇÃO DA TEORIA DO CAMINHO – META DE HOUSE (CHIAVENATO, 2004, p.127)	76
FIGURA 5 – A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NAS ORGANIZAÇÕES (GOLEMAN, 2007).....	79
FIGURA 6 - PIRÂMIDE DAS NECESSIDADES DE MASLOW FONTE: (SAMPAIO, 2004, p. 124).....	83

Índice de Quadros

QUADRO 1 – SEPARAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (CORREIA, 1999 P.49)	33
QUADRO 2 – TEORIAS SOBRE LIDERANÇA POR AUTORES HUMANISTAS (CHIAVENATO, 2004, P.123)	71
QUADRO 3 – OS TRÊS ESTILOS DE LIDERANÇA E SUAS CARACTERÍSTICAS (CHIAVENATO, 2004, P.125)	72
QUADRO 4 – CARATERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	99
QUADRO 5 – GUIÃO ENTREVISTA DOS DIRECTORES DE ESCOLA	104
QUADRO 6 – GUIÃO DE ENTREVISTA DO/A COORDENADOR/A DO CAP	118
QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES TITULARES DE TURMA POR IDADE	125
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES TITULARES DE TURMA POR SEXO	125
QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES TITULARES DE TURMA POR SITUAÇÃO PROFISSIONAL	125
QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES TITULARES DE TURMA POR TEMPO QUE EXERCE PROFISSÃO (ANOS)	126
QUADRO 11 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES TITULARES DE TURMA POR HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	126
QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR IDADE	127
QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR SEXO	127
QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR SITUAÇÃO PROFISSIONAL	127
QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TEMPO QUE EXERCE PROFISSÃO (ANOS)	128
QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	128
QUADRO 17 - CONCORDA COM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR?	129
QUADRO 18 - COMO AVALIA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA SUA TURMA: SEM PREOCUPAÇÕES	129
QUADRO 19 - COMO AVALIA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA SUA TURMA: COM PREOCUPAÇÃO E DESMOTIVADO	129
QUADRO 20 - COMO AVALIA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA SUA TURMA: A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE CONDICIONA A APRENDIZAGEM DE SEUS PARES	130
QUADRO 21 - COMO AVALIA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NA SUA TURMA: A INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS COM NEE E SEUS PARES É FAVORÁVEL À FORMAÇÃO PESSOAL DOS MESMOS	130

QUADRO 22 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: PROMOVE ENTRE OS COLEGAS A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE?	131
QUADRO 23 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: MANTÉM UMA RELAÇÃO POSITIVA COM A COMUNIDADE EDUCATIVA?	131
QUADRO 24 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: É ACESSÍVEL?	132
QUADRO 25 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: ENVOLVE OS COLEGAS NA TOMADA DE DECISÕES DE SITUAÇÕES?	132
QUADRO 26 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: APROVEITA AS REUNIÕES PARA INFORMAR OS COLEGAS?... 133	133
QUADRO 27 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: POSSUI COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO?	133
QUADRO 28 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: POSSUI CONHECIMENTOS ATUALIZADOS?	134
QUADRO 29 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: PARTICIPA NAS ATIVIDADES DA ESCOLA?	134
QUADRO 30 - ASSINALE A SUA OPINIÃO RELATIVAMENTE AO APOIO PRESTADO PELO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: CONSIDERA QUE A MOTIVAÇÃO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A FACILITA A INTERVENÇÃO DO/A MESMO/A?	135
QUADRO 31 - SEGUNDO A SUA EXPERIÊNCIA, DESCREVA COMO É QUE A MOTIVAÇÃO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A RETRATA, A INTERVENÇÃO DO/A MESMO/A	135
QUADRO 32 - NA SUA PERSPETIVA, COMO É QUE A MOTIVAÇÃO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A SE REFLETE NA SUA INTERVENÇÃO, COM ALUNOS COM NEE	136
QUADRO 33 - CONSIDERA QUE DESENVOLVE UM TRABALHO COOPERATIVO COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A?	136
QUADRO 34 - JUSTIFIQUE	137
QUADRO 35 - COMO DOCENTE TITULAR DE TURMA, INDIQUE O (S) TIPO (S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI).....	137
QUADRO 36 - COMO DOCENTE TITULAR DE TURMA, INDIQUE O (S) TIPO (S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: QUANDO NECESSÁRIO, A ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO DECORRENTE DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DO/A ALUNO/A.....	138
QUADRO 37 - COMO DOCENTE TITULAR DE TURMA, INDIQUE O (S) TIPO (S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: TRABALHO DE PLANIFICAÇÃO PRÉVIA COM O/A PROFESSOR/A.....	138
QUADRO 38 - COMO DOCENTE TITULAR DE TURMA, INDIQUE O (S) TIPO (S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: TRABALHO DE REFLEXÃO/AVALIAÇÃO COM O(A) PROFESSOR/A	139

QUADRO 39 - COMO DOCENTE TITULAR DE TURMA, INDIQUE O (S) TIPO (S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: TRABALHO COM A TURMA.....	139
QUADRO 40 - COMO DOCENTE TITULAR DE TURMA, INDIQUE O (S) TIPO (S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A: ELABORAÇÃO/ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS PARA INTERVENÇÃO COM O/A ALUNO/A COM NEE	140
QUADRO 41 - NA SUA OPINIÃO, COMO É QUE O APOIO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A AO ALUNO COM NEE DEVE SER REALIZADO: APOIO DIRETO AO/À ALUNO/A, INDIVIDUALMENTE	140
QUADRO 42 - NA SUA OPINIÃO, COMO É QUE O APOIO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A AO ALUNO COM NEE DEVE SER REALIZADO: APOIO DIRETO AO/À ALUNO/A, INTEGRANDO AS ATIVIDADES DA TURMA	141
QUADRO 43 - NA SUA OPINIÃO, ONDE É QUE O APOIO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A AO ALUNO COM NEE DEVE SER REALIZADO: DENTRO DA SALA DE AULA.....	141
QUADRO 44 - NA SUA OPINIÃO, ONDE É QUE O APOIO DO/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A AO ALUNO COM NEE DEVE SER REALIZADO: FORA DA SALA DE AULA.....	142
QUADRO 45 - JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.....	142
QUADRO 46 - DE ACORDO COM O TRABALHO QUE REALIZA COM OS OUTROS INTERVENIENTES DO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO COM NEE: TRABALHO COM A FAMÍLIA	143
QUADRO 47 - DE ACORDO COM O TRABALHO QUE REALIZA COM OS OUTROS INTERVENIENTES DO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO COM NEE: TRABALHO COM OUTROS PROFISSIONAIS.....	143
QUADRO 48 - NA SUA OPINIÃO, COMO É QUE O TRABALHO DESENVOLVIDO COM O/A DOCENTE ESPECIALIZADO/A SE REFLETE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE?	144
QUADRO 49 - CONSIDERA QUE O DIRETOR/A DA ESCOLA TEM CONHECIMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO QUE CONTEMPLA OS ALUNOS COM NEE?	144
QUADRO 50 - NA SUA OPINIÃO O/A DIRETOR/A DE ESCOLA É SENSÍVEL À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE?	145
QUADRO 51 - COMO DESCREVE A LIDERANÇA DO/A DIRETOR/A DE ESCOLA FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE.....	145
QUADRO 52 - INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE CADA UM DOS SEGUINTE FATORES TEVE NA ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A: SENTIR-ME VOCACIONADO/A PARA SER DOCENTE ESPECIALIZADO/A.....	146
QUADRO 53 - INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE CADA UM DOS SEGUINTE FATORES TEVE NA ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A: A POSSIBILIDADE DE USUFRUIR DO SUBSÍDIO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	146
QUADRO 54 - INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE CADA UM DOS SEGUINTE FATORES TEVE NA ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A: PELA REDUÇÃO DA CARGA HORÁRIA	147
QUADRO 55 - INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE CADA UM DOS SEGUINTE FATORES TEVE NA ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A: PARA AQUISIÇÃO DO GRAU ACADÉMICO DE LICENCIADO/A	147

QUADRO 56 - INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE CADA UM DOS SEGUINTE FATORES TEVE NA ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A: A FALTA DE OUTRAS ALTERNATIVAS PROFISSIONAIS QUE ME POSSIBILITEM A COLOCAÇÃO	148
QUADRO 57 - INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE CADA UM DOS SEGUINTE FATORES TEVE NA ESCOLHA DA SUA PROFISSÃO DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A: A FALTA DE OUTRAS ALTERNATIVAS PROFISSIONAIS QUE ME POSSIBILITEM A COLOCAÇÃO	149
QUADRO 58 - COLOQUE UMA CRUZ NA ALÍNEA QUE MELHOR EXPRESSA OS SEUS OBJETIVOS PROFISSIONAIS: SE PUDESSE, GOSTARIA DE EXERCER OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL QUE NÃO A DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A	149
QUADRO 59 - COLOQUE UMA CRUZ NA ALÍNEA QUE MELHOR EXPRESSA OS SEUS OBJETIVOS PROFISSIONAIS: GOSTARIA, PARA JÁ, DE EXERCER A ATIVIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A, EMBORA MAIS TARDE POSSA VIR A PREFERIR OUTRA PROFISSÃO.....	150
QUADRO 60 - COLOQUE UMA CRUZ NA ALÍNEA QUE MELHOR EXPRESSA OS SEUS OBJETIVOS PROFISSIONAIS: TENCIONO SER DOCENTE ESPECIALIZADO/A DURANTE TODO O MEU PERCURSO PROFISSIONAL	150
QUADRO 61 - ASSINALE O LOCAL ONDE FAZ, MAIORITARIAMENTE, O APOIO AO ALUNO COM NEE: DENTRO DA SALA DE AULA DO ALUNO	151
QUADRO 62 - ASSINALE O LOCAL ONDE FAZ, MAIORITARIAMENTE, O APOIO AO ALUNO COM NEE: FORA DA SALA DE AULA DO ALUNO	151
QUADRO 63 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O TIPO DE TRABALHO QUE REALIZA NO APOIO AO ALUNO COM NEE: APOIO DIRETO AO ALUNO, INDIVIDUALMENTE.	152
QUADRO 64 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O TIPO DE TRABALHO QUE REALIZA NO APOIO AO ALUNO COM NEE: APOIO DIRETO AO ALUNO, INTEGRANDO AS ATIVIDADES DA CLASSE.....	152
QUADRO 65 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O TIPO DE TRABALHO QUE REALIZA NO APOIO AO ALUNO COM NEE: OUTRO	153
QUADRO 66 - INDIQUE O GRAU COM QUE CONCORDA OU DISCORDA DE CADA AFIRMAÇÃO. CADA ALGARISMO SIGNIFICA O SEGUINTE: A MINHA PROFISSÃO CONTRIBUI PARA O MEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL	153
QUADRO 67 - SEGUNDO A SUA EXPERIÊNCIA, DESCREVA COMO É QUE A MOTIVAÇÃO DO/A DOCENTE TITULAR DE TURMA RETRATA A INTERVENÇÃO DO/A MESMO/A NO TRABALHO COM ALUNOS COM NEE	154
QUADRO 68 - COMO É QUE A MOTIVAÇÃO DO TITULAR DE TURMA SE REFLETE NA INTERVENÇÃO COM ALUNOS COM NEE	154
QUADRO 69 - CONSIDERA QUE DESENVOLVE UM TRABALHO COOPERATIVO COM OS DOCENTES TITULARES DE TURMA?.....	155
QUADRO 70 - JUSTIFIQUE.....	155
QUADRO 71 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE TITULAR DE TURMA: ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)	156

QUADRO 72 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE TITULAR DE TURMA: QUANDO NECESSÁRIO, A ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO DECORRENTE DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DO/A ALUNO/A	156
QUADRO 73 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE TITULAR DE TURMA: TRABALHO DE PLANIFICAÇÃO PRÉVIA COM O/A PROFESSOR/A.....	157
QUADRO 74 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE TITULAR DE TURMA: TRABALHO DE REFLEXÃO/AVALIAÇÃO COM O(A) PROFESSOR/A	157
QUADRO 75 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE TITULAR DE TURMA: TRABALHO COM A TURMA.....	158
QUADRO 76 - COMO DOCENTE ESPECIALIZADA/O, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE TRABALHO QUE REALIZA COM O/A DOCENTE TITULAR DE TURMA: ELABORAÇÃO/ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS PARA INTERVENÇÃO COM O/A ALUNO/A COM NEE.....	158
QUADRO 77 - DE ACORDO COM O TRABALHO QUE REALIZA COM OS OUTROS INTERVENIENTES DO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO COM NEE: TRABALHO COM AS FAMÍLIAS	159
QUADRO 78 - DE ACORDO COM O TRABALHO QUE REALIZA COM OS OUTROS INTERVENIENTES DO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO COM NEE: TRABALHO COM OUTROS PROFISSIONAIS.....	159
QUADRO 79 - NA SUA OPINIÃO, DE QUE FORMA A AÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SE DESENVOLVEU NOS ÚLTIMOS 5 ANOS?	160
QUADRO 80 - COMO DESCREVE O ESTILO DE LIDERANÇA DO/A COORDENADOR/A DO CAP, E COMO ESSE INFLUENCIA O SEU TRABALHO COMO DOCENTE ESPECIALIZADO/A?.....	160
QUADRO 81 - SENTE-SE APOIADO/A PELO/A COORDENADOR/A DO CAP PARA A SUA PRÁTICA DIÁRIA DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A?.....	161
QUADRO 82 – JUSTIFIQUE.....	161
QUADRO 83- CONSIDERA QUE O DIRETOR/A DA ESCOLA TEM CONHECIMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO QUE CONTEMPLA OS ALUNOS COM NEE?	161
QUADRO 84 - NA SUA OPINIÃO, QUAL O GRAU DE SENSIBILIDADE DO/A DIRETOR/A DE ESCOLA FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE	162
QUADRO 85 - SENTE-SE APOIADO/A PELO/A DIRETOR/A DA ESCOLA PARA A SUA PRÁTICA DIÁRIA DE DOCENTE ESPECIALIZADO/A?.....	162
QUADRO 86 - JUSTIFIQUE	162

Índice de Esquemas

ESQUEMA I - FASES INERENTES AO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO DECRETO LEGISLATIVO 3/2008.....	58
ESQUEMA II - FASES INERENTES AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI DO DECRETO LEGISLATIVO 3/2008	60
ESQUEMA III – PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO DO DECRETO LEGISLATIVO 3/2008	62
ESQUEMA IV – ESQUEMA DA FASE DE REFERENCIAÇÃO DO DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL 33/2009	64
ESQUEMA V – PROCESSOS DO DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL 33/2009.....	65

“ESPECIAIS”

*Vou contar-vos uma história, não é de flores,
nem de animais, é uma história de meninos,
pessoas especiais. Uns deslocam-se em cadeiras
de rodas, outros não entendem o mundo
envolvente...,
...são surdos, ou cegos, têm dificuldade em ler
ou escrever..., ...mas não se esqueçam, todos
eles são gente! Crianças, jovens ou adultos, com
amor no coração, que precisam muito de nós, e
da amiga inclusão. Estar na escola, viver em
sociedade, é tão bom, é um direito e traz-lhes
felicidade, dá-lhe a tua mão amiga, e aceita a
sua amizade. todos juntos aprendemos,
diferentes ou iguais, porque todos nesta
sociedade...
.....Somos sem dúvida, **Especiais!***

Carla Patrícia Flôr

Introdução

Nos dias de hoje, as escolas, sobretudo do pré-escolar e do 1º ciclo, registam o alargamento a alunos, com uma diversidade económica, social, familiar e com diferentes necessidades de aprendizagem. Esse desafio é ainda mais premente no caso dos alunos com NEE, a exigir uma resposta eficaz, dos agentes educativos, à diversidade e complexidade, de forma a corresponder às suas necessidades específicas.

Neste sentido, o grande objetivo da educação especial é possibilitar mais qualidade de participação dos alunos com NEE na escola, através de mais inclusão, num ambiente educativo natural, ou seja, na escola de ensino regular, conforme estabelecido no decreto legislativo nº 33/2009/M, de 31 de dezembro, adaptação regional do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no qual é ainda definido o grupo alvo da educação especial.

A fim de cumprir a legislação em vigor, relativamente a esta realidade, é necessário dotar as escolas de meios que possibilitem uma intervenção específica e diferenciada, com adequação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta as vivências dos alunos, em diferentes contextos (familiar, escolar e comunitário), com as condições humanas físicas e materiais adequadas e essenciais a uma educação de qualidade.

O desafio da construção de um espaço de crescimento, formal e informal, simultaneamente comum a todos, mas atendendo às diferenças, deverá envolver toda a comunidade educativa, nomeadamente, o diretor da escola, o coordenador do CAP, bem como os docentes titulares de turma, em conjunto com docentes especializados em educação especial. Nem sempre este trabalho colaborativo, visando uma escola inclusiva, é facilitado, mercê de falta de recursos humanos e materiais.

Discute-se, atualmente, a necessidade do estreitamento entre o ensino Regular e o ensino Especial, para atender à diversidade de alunos, nas salas de aula, decorrente da ampliação do acesso de crianças com necessidades educativas especiais, impulsionado pelo movimento da inclusão escolar. Segundo Perrenoud (2000, p.79) “A evolução da escola caminha para a cooperação profissional”, pois a interação entre os docentes que trabalham com alunos com NEE pode fazer a diferença no desenvolvimento psicossocial dos mesmos.

A fim de rentabilizar um ensino necessariamente diferenciado, a escola, enquanto espaço motivador e de crescimento de cada um e de todos, deve englobar os esforços de todos os atores educativos, em comunidade.

Na opinião de Serra (2008, p. 76), é essencial que a escola siga o modelo inclusivo, implementando e desenvolvendo: (i) sentido de comunidade e responsabilidade; (ii) liderança crente e eficaz; (iii) padrões de qualidade elevados; (iii) sentido de colaboração e cooperação; (iv) ambientes de aprendizagem flexíveis; (v) estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; (vi) novas formas de avaliação e de desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva, a inclusão não beneficia apenas os alunos de NEE, mas igualmente os restantes, dado que abre novas possibilidades para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Como é afirmado por Mantoan (2004, p. 28), “cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola implica o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional”.

Assim, a inclusão de alunos com NEE na escola é um processo complexo, que requer planificação adequada e um trabalho de estreita colaboração. No que concerne ao 1º Ciclo, envolve o empenho e o trabalho colaborativo, entre o docente titular de turma, o docente especializado em educação especial, os pais e todos os outros parceiros educativos. Roldão (2007, p.27) destaca que é o trabalho colaborativo, “pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Nesse trabalho conjunto, a liderança desempenha um papel fundamental quanto à partilha de responsabilidades, à cooperação e ao envolvimento, para a transformação da escola numa verdadeira comunidade educativa, que promova a inclusão, o respeito e valorização da diferença (Fullan, 2003).

A liderança e a motivação são fulcrais para motivar os agentes educativos para uma mesma ação simultaneamente educativa e social.

Assim, de acordo com este enquadramento, apresentamos a nossa Pergunta de Partida:

- **De que forma a motivação e a cooperação entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma influencia a inclusão de alunos com NEE?**

Em conformidade, foi selecionada uma abordagem metodológica, de natureza qualitativa, atendendo à complexidade e riqueza da realidade em estudo (Tuckman, 2005).

Atendendo a uma seleção fiável, rigorosa e significativa dos instrumentos da recolha de dados, optou-se por instrumentos qualitativos e quantitativos, no contexto de escolas do 1º ciclo do Funchal. A pluralidade da análise conjugou duas vertentes, concretamente 15 entrevistas, efetuadas a diretores de escola e 1 ao coordenador do CAP. De forma a registar objetivamente as perceções dos docentes titulares de turma (82), em triangulação com os docentes especializados em educação especial (41), foram elaborados, testados, aplicados e analisados inquéritos por questionário, sobre a motivação, a interação e o trabalho cooperativo, desenvolvido, assim como os efeitos do mesmo na inclusão, estratégias diferenciadas aplicadas, e qualidade das aprendizagens de alunos com NEE. Assim sendo, a liderança do/a Diretor/a de escola foi equacionada em relação com o trabalho desenvolvido na respetiva equipa, pelo coordenador do CAP, para uma visão de conjunto da inclusão dos alunos com NEE nas escolas, cruzando as perceções dos sujeitos participantes no estudo.

Desta forma, em concordância com a Pergunta de Partida, delineou-se o **objetivo geral**:

- Analisar a interação entre os docentes de educação especial e os docentes titulares de turma.

Quanto aos **objetivos específicos**, enumeram-se os seguintes:

- Identificar as funções de educação especial;
- Verificar como se processa a interação entre os docentes de educação especial e os docentes titulares de turma.

O estudo está organizado do seguinte modo:

- Parte I – Enquadramento Teórico
- Parte II – Enquadramento Metodológico
- Parte III – Discussão dos Resultados

Reflexões e Considerações Finais

Referências Bibliográficas

Apêndices e Anexos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Escola Enquanto Organização

No contexto de uma sociedade globalizada, a incerteza, face à complexidade da realidade, tem originado mudanças estruturais, que abarcaram todos os domínios e instituições da ação humana incluindo a Educação (Teodoro, 2003).

Com a massificação do ensino, na década de 1970 e 1980:

“É dada importância aos problemas das organizações e há necessidade de identificar as suas causas e de os resolver. Conscientes desta problemática, as organizações começam a dar importância central à vertente humana e cultural das organizações na obtenção e manutenção de sucesso” (Tavares, 2004, p.16)

Encaramos as organizações escolares como uma estrutura social e política, onde se interligam as vertentes do controle, da democracia e da participação, da diversidade de racionalidades e estratégias, dos conflitos, poderes e autoridade, da mudança, da norma no contexto organizacional e da liderança. A fim de responder a situações de mudança situacional, as instituições escolares “apresentam um conjunto de diferentes valências que podem contribuir para a inversão desta situação, orientando e acompanhando jovens que nelas se enquadrem” (Baptista, 2013, p. 9).

Assim sendo, na perspetiva de Chorão (1994, p.33):

“A escola é mais que uma estrutura, é o resultado da participação coletiva de professores, alunos, pais, governantes da escola e da comunidade em que ele se insere (...) As escolas são espaços humanos permeados por significados onde a tensão, o conflito, as negociações e estratégias dos seus atores tem lugar quotidianamente.”

A plurissignificação do termo “organização” originou diversas definições do conceito. Na perspetiva de Chorão (Idem, p.11), “organização é uma unidade social na qual as pessoas conseguiram estabelecer entre si relações estáveis (...) com a finalidade de tornar possível a realização de um conjunto de objetivos e finalidades.” Por sua vez, Lima (1992, pp.42-43) é de opinião que o:

“Conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições (...) Na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – organização social, organização formal, organização informal, organização complexa.”

Na aceção de Lima (1998), o conceito “organização” reporta para a particularização, com a finalidade de dar soluções às necessidades humanas. Neste sentido, tem ainda uma conceção mais vasta, que focaliza processamento de construção de uma ordem local, comparada com a ação comum dos sujeitos, ou seja, uma organização formal. As organizações diferem

umas das outras, tendo em conta a sua finalidade e visão de liderança. A organização escolar rege-se por princípios pré determinados, explícitos na legislação em vigor e nos seus documentos estruturantes. A escola, enquanto organização, tem como objetivos essenciais instruir e educar, tal como consta da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E). Ainda lhe é conferido outro fim, não menos relevante, que consiste na abertura da escola à comunidade envolvente, pois, segundo Teixeira, (1995, p.12), a “preocupação pela participação, na Lei de Bases, é uma questão central”.

Lima (1998) fala de “*locus* de reprodução de regras formais”. Contudo, há que ter em conta a distância entre a conceção e decisão das políticas educativas (nível meso) e o contexto onde as leis e os ofícios são postos em prática (nível micro). Entre a centralidade da administração educacional e a especificidade das comunidades educativas de cada escola, existe uma grande distância, passível de adequação, autonomia e participação, para mais qualidade educativa (Lima, 2005; Hargreaves & Shirley, 2009). Como tal, a mudança e reinvenção da escola do século XXI, tem por base o trabalho colaborativo, a comunicação interpessoal e a reflexão conjunta.

1.1 A organização da escola sob o olhar da educação inclusiva

Em contraste com uma escola com normativos destinados a um público alargado, advindo da massificação da educação, no século XXI foi preciso repensar a resposta a dar a casos individuais, que incluem os alunos com NEE. Durante muito tempo, o espaço organizacional da escola, físico, pedagógico e social não se adequava à diferenciação.

Na perspetiva de Costa (1998), a escola manteve estruturas uniformes e padronizadas, não implementando modelos pedagógicos flexíveis e diversificados. Como reforça Barroso, (2003, p. 31), “a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos”.

Esta situação implicou a readaptação da estrutura de organização pedagógica da escola às necessidades de uma pedagogia flexível e diversificada.

Assim nasceu a escola inclusiva, na intenção de garantir oportunidades equitativas a cada um e a todos os alunos, no respeito pela diversidade, de maneira a responder às potencialidades e necessidades dos alunos (Aranha, 2004). Similarmente, Leite et al. (2003, p. 132) referem que “uma escola que é para todos tem de se organizar e inventar estratégias que lhe permitam trabalhar com todos e a todos proporcionar formação e sucesso escolar, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se”.

Para estes autores, a organização de uma escola inclusiva deve considerar a multiplicidade, potenciando um ensino e aprendizagem com qualidade pedagógica, aos seus alunos, seja qual for o seu sexo, idade, deficiência, etnia e classe social, entre outros.

Uma escola organizada para a inclusão tem de distanciar-se dos modelos de ensino centrados no currículo, pois em alunos com NEE tal provoca desmotivação e insucesso escolar. A adequação curricular permite uma aprendizagem em conjunto, na mesma sala de aula, mas baseada nas características individuais dos educandos (capacidades cognitivas, dificuldades de aprendizagem, motivações, interesses e expectativas), implementando intervenções individualizadas e apoios educativos adequados, com sede nos órgãos de gestão intermédios. Trata-se de uma escola a construir com a participação de todos os atores educativos, desde os diretores aos professores e aos encarregados de educação (Leite et al. (2003).

Numa visão global, Baptista (2008 p. 123), assume que “o modelo de escola inclusiva geradora de sucesso para todos não é um projeto isolado. É uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade”. Por isso, a educação para todos exige mudanças organizacionais e de políticas educativas, em termos de conceção dos equipamentos e espaço escolar, currículos, formação de professores, reorganização da rede escolar e modos de gestão capazes de adequar a escola à diversidade de situações.

Deste modo, a escola tem de se organizar de forma a proporcionar a inclusão de todos os alunos, nomeadamente prestando atenção à organização das turmas, à seleção do diretor de turma e à articulação entre os professores e encarregados de educação, dado que a escola inclusiva ainda não é uma realidade para muitos alunos (Baptista, 2008).

2. Educação Especial: Evolução e Perspetivas Atuais

2.1. Breve Abordagem Histórica de Educação Especial

Na segunda metade do século XX, as Convenções dos Direitos Humanos e da Criança, impulsionaram uma mudança, em direção ao ensino inclusivo. Diversos setores da sociedade empenharam-se para que indivíduos com deficiência vivessem com as suas famílias e fossem membros ativos da sociedade, tendo direito à educação. Nessa altura, a pessoa com deficiência, foi considerada um cidadão com direitos e deveres iguais aos demais, devendo ter acesso às mesmas condições de vida, uma vez que...

“normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível.”
(Bautista, 1997, p. 29)

A ideia central deste conceito é a ênfase no que é semelhante entre todos, incluindo indivíduos com NEE e não no que os diferencia (Baptista, 2008). Normalização é, então, a propiciação de condições de vida à pessoa com deficiência, de forma a tornar a sua vida igual ou semelhante a qualquer cidadão.

“Normalização significa viver o ritmo normal do dia. Sair da cama à hora a que o faz a média das pessoas, mesmo quando se é um deficiente mental profundo ou incapacitado físico; vestirmo-nos como a maioria das pessoas (não de maneira diferente), sair para a escola ou para o trabalho (não ficar em casa). Fazer todas as manhãs projetos para o dia. À noite recordar o que se fez durante o dia. Almoçar às horas normais (não mais cedo nem mais tarde por conveniência da instituição) e sentado à mesa como toda a gente (não na cama). Normalização significa viver o ritmo normal da semana. Viver num lugar, trabalhar ou ir à escola noutro (...)”
(Nirje, cit. por Bautista, 1997, p. 28)

Em Portugal, na década de 1970, indo ao encontro dos movimentos internacionais que defendiam as perspetivas igualitárias, começou a ser promovida a integração da *Educação Especial* no ensino regular. Em 1971, é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que decreta as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. Em 1973, com a Reforma de Veiga Simão, o Ministério de Educação responsabiliza-se pela Educação Especial e, na legislação relativa à orgânica das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constam várias Divisões com a meta de organizar as estruturas educativas, incluindo a Divisão do Ensino Especial.

Essa intervenção, na escola regular, torna-se mais evidente a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e posteriormente com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visavam integrar os deficientes em classes regulares.

Em 1977, o Decreto-lei nº 174/77, de 2 de Maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permite condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência. Em 1981/82, inicia-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais. Em 1989 é publicada a Lei 9 - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência e, em 1990; numa resolução da Assembleia da República (nº 20) é ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 29 de Janeiro de 1990.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e o Programa Mundial de Ação relativo às pessoas com deficiência reforçaram a consciencialização da sociedade para os direitos humanos das pessoas com deficiência, que viria a tornar-se mais efetivo em resultado da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992).

Com a publicação do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto, foi regulamentada a integração das crianças com deficiências no ensino regular. Esta lei enfatiza o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais, a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais.

Ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portugal comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa simples, uma vez que ainda subsistem conceções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva.

O conceito de Educação Especial, ao longo dos tempos, foi evoluindo. No entanto, a prática, dos nossos dias, está longe de ser uma Inclusão plena. A escola permanece uniforme e, por vezes, impessoal, devido à padronização das crianças. Nas perspetiva de Cruz (1993-1994 p. 12), “continua efetivamente a ser pensada em função da aprendizagem, das aprendizagens escolares e profissionais, tendo como objetivo responder às solicitações da sociedade”.

No entanto, a escola tem de estar preparada para receber as crianças com NEE e não o contrário. É determinante a escolaridade obrigatória, porque é uma Resposta Educativa para TODAS as crianças com, ou sem NEE. Nela, a criança deverá desenvolver um papel ativo e participativo, sendo os seus êxitos e fracassos uma forma necessária para a sua evolução. A sua presença, na sala de aula, institui a socialização e a igualdade de oportunidades e de sucesso.

O Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, enuncia que

“A educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.”

O mesmo decreto refere ainda que:

“Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

O Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, adaptação à região do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro refere no seu artigo 2º que:

“O presente diploma aplica-se às crianças e jovens com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de educação e ensino da RAM ou que, de acordo com a lei, estejam em idade de os frequentar, no ensino público, particular, cooperativo ou solidário.

O presente diploma é também aplicável às crianças e jovens com deficiências e ou problemas graves que permaneçam no domicílio, que frequentem instituições de educação especial, ou que, de acordo com a lei, estejam em idade de as frequentar.”

A presente legislação exprime, no artigo 4º:

“A educação especial e de reabilitação tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós -escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.”

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos, num ambiente educativo propício ao desenvolvimento das competências de adaptação de todos os jovens à mudança social e tecnológica dos mundos democráticos, na aceitação das diferenças e a sua valorização, pois todos têm os mesmos direitos e deveres.

O princípio de **UMA ESCOLA PARA TODOS** constitui a base do conceito de educação inclusiva, considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou encontrar obstáculos na sua aprendizagem. A educação inclusiva não é destinada somente às crianças com NEE, mas estratégias promotoras da igualdade de oportunidades educativas, destinadas a todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações mais vulneráveis.

2.2 Da segregação à Integração

Sob o ponto de vista histórico, recordemos que as sociedades sempre privilegiaram, práticas reguladoras, defendendo a norma. A deficiência esteve muito próxima de crenças sobrenaturais, pelo que se perseguiram, julgaram e executaram pessoas portadoras de deficiência. Como Fonseca refere (1989 p.217), "no passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média".

Assim, a Educação Especial tem tido uma evolução em termos pedagógicos e educacionais, passando por várias fases desde a exclusão, onde a pessoa com deficiência era discriminada e a sua educação ignorada, até à fase da inclusão, onde se pretende responder à diversidade das necessidades educativas de forma individualizada e no contexto da escola regular.

Sassaki (1997 p. 95) aponta quatro fases distintas:

“A **primeira** que, corresponde ao período anterior ao século XX, pode ser chamada de fase de exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência era tida como indigna de educação escolar.

A **segunda** fase, denominada de segregação, nos finais do século XIX e no século XX, começou com o atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização (...). Surgiram as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro das escolas comuns. O sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação um com o outro: a educação comum e a educação especial.

A **terceira** fase, localizada na década de 70, constituiu a fase da integração, embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60. Nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas escolas comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivos possível. Só que se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que se conseguisse adaptar à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos.

Finalmente, a **quarta fase**, a da inclusão, surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se nos anos 90 e entra no século XXI. A ideia fundamental desta fase é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos.” (grifo nosso)

A análise desta tipologia mostra, assim, que é ainda muito recente a fase da inclusão, tendo a humanidade atravessado um longo período de exclusão e segregação, até à segunda metade do século XX. No que se refere à escola, a diferença era penalizada

(e não apenas para alunos com NEE), exigindo uma adaptação das crianças e jovens aos normativos escolares e não abrindo uma escola para todos.

2.3 Da Integração à Inclusão

Durante a década de 70 do século XX, um pouco por todo o mundo ocidental, o amplo movimento de alargamento da escolaridade obrigatória teve como consequência a reorganização da educação especial, chamando a si a responsabilidade de garantirem também às crianças com deficiências um processo educativo adaptado às suas necessidades individuais.

A crítica às práticas educacionais excludentes do passado levou a um ensino que proporcionasse a todos os alunos uma oportunidade igual para terem as suas necessidades educativas satisfeitas, na educação regular.

Segundo Sanches (2008 p. 25):

“A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.”

Desta forma, a filosofia da integração passa a defender o ensino das crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular. Esta integração surge com o Movimento da Desinstitucionalização, que pretende a retirada de indivíduos portadores de deficiência e mesmo com doença mental das instituições onde até aí passaram grande parte das suas vidas. Este processo atravessa várias décadas e não podemos afirmar que está ultrapassado. Embora se procure implementar uma filosofia mais atual, o certo é que a integração ainda é uma prática muito presente.

Passou-se assim a equacionar o problema de educação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), através da utilização de vários modelos de atendimento de: recursos, opções administrativas e ensino, integradas no sistema geral de educação, de modo a responder às necessidades especiais de cada criança. Desta forma nasce a Educação Integrada. Este conceito está relacionado com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença (Correia, 1999).

Warnock Report define o conceito de NEE (*Special Educational Need*), não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança, mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo. O preâmbulo do Decreto – Lei refere-se ao:

“Princípio de que a Educação das crianças com necessidades educativas especiais deve processar-se num meio menos restritivo possível (...)” e “(...) a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.”

Porém, no art.12º, refere-se que, nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Em 1986, nos EUA, uma responsável da Secretaria de Estado da Educação Americana, Madeleine Will, depois de ter realizado um aprofundado estudo sobre o assunto, apelou para a necessidade de uma mudança no que se referia ao atendimento das crianças com NEE e em risco educacional.

Em 1991, com o Decreto-Lei 319 passou a haver uma maior responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e uma maior abertura da escola para os alunos com necessidades educativas especiais. O Decreto supracitado, de 23 de agosto, vem reforçar os princípios consagrados na LBSE. Este resumo clarifica e consolida a filosofia integracionista de crianças portadoras de deficiência no ensino regular. Este documento orienta-se especificamente para os alunos integrados no ensino regular e consagra a individualização da intervenção educativa através do PEI e do Programa Educativo. De acordo com cada situação, é feito o devido enquadramento e avaliação diagnóstica, para que os alunos possam aceder a currículos escolares próprios, adaptados e a currículos alternativos. Assegura, portanto, às crianças com NEE a frequência da escola de ensino regular e responsabiliza a escola e os respetivos órgãos de administração e gestão pelo atendimento educativo dos alunos com NEE.

A Integração como metodologia de apoio a crianças com necessidades especiais revela que uma criança, com essas necessidades deverá trabalhar com equipas especializadas nos seus problemas, com currículos alternativos ajustados à sua realidade e aos padrões cognitivos que lhes atribuem os chamados rótulos.

No fundo, ao tentar dar às crianças o apoio que precisam, a “Escola Integradora” está a reproduzir um ensino segregado e isolado para as crianças com deficiências, promovendo uma discriminação e uma seriação entre crianças normais e anormais, entre crianças sãs e virosas, entre escolas regulares e especiais que, de especiais não parecem ter nada.

A Declaração de Salamanca (1994), subscrita por Portugal e mais noventa e um países é um marco emblemático nos princípios de atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) “As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”.

Com este documento surgem algumas orientações para a concretização de respostas face às necessidades educativas, apontam-se caminhos para uma melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e é assumido, pelos países intervenientes, um compromisso de contribuir para o sucesso educativo da diversidade de alunos que chegam, hoje, às nossas escolas, não só daqueles que poderemos considerar com necessidades educativas especiais, mas de todos, em geral.

Ainscow e Ferreira (2003 p.106) afirmam que:

“Se, por um lado, os profissionais da área educativa olharem para a ideia da inclusão a partir de uma nova perspetiva, terão maiores possibilidades de identificarem oportunidades ricas para continuar o seu propósito histórico de representar os interesses não somente dos que são portadores de deficiências, mas de TODOS aqueles que são marginalizados educacionalmente, aqueles que segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresentam necessidades educacionais especiais.”

Segundo Correia (1999) a solução no dizer de Will (1986), passava por uma cooperação entre os professores do ensino regular e os professores do ensino especial, que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades. Esta nova perspetiva leva a grandes mudanças, particularmente nas atitudes, funções e papéis dos professores quer do ensino regular quer do ensino especial, bem como na sua interação. Ambos têm que se adaptar e adquirir novas competências, que lhes permitam ensinar crianças com NEE. Nasce assim o movimento chamado REI (*Regular Education Initiative*), que pertencia à Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação

Especial e Regular. Este movimento dá lugar ao Princípio Da Inclusão que começou a receber uma atenção especial após a Conferência Mundial realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de Junho de 1994.

Correia (2005, p.11), defende que “a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades”.

Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento inclusivo, em direção a uma reforma educacional mais ampla é uma demonstração de que as escolas e a sociedade continuam a caminhar em prol de práticas cada vez mais inclusivas (Stainback 1999).

Para Lani Florian (2003, p.37), “A inclusão descreve o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todos os alunos enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos seus currículos, organização e meios.”

A questão da inclusão não é um direito que os alunos precisam de conquistar. Isto é discriminação. O ensino inclusivo é um direito básico e, na escola inclusiva, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade e os resultados visíveis são os da paz social e os da cooperação. Madureira e Leite, (2003 p.9), relembram-nos que “a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular se ensino constitui ma inovação educativa atualmente defendida, a qual surge na sequência de princípios que se têm vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.”

Neste seguimento, Stainback (1999) é de opinião que os benefícios da inclusão são:

(a) para todos os alunos, na medida em que, nas salas de aula, todas as crianças se enriquecem por terem oportunidade de aprender umas com as outras, aprendem a cuidar umas das outras e a conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para a sociedade apoiar a inclusão de todos os cidadãos;

(b) para todos os professores, na medida em que eles têm a oportunidade de planear e conduzir a educação como parte de uma equipe cooperativa, melhoram suas habilidades profissionais e a manterem-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação nas tomadas de decisões;

(c) para toda a sociedade, na medida em que a razão mais importante do ensino inclusivo é o valor social da igualdade, pois que se ensina aos alunos que, apesar das diferenças, todos têm direitos iguais. A inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceites e respeitadas.

Assim, atendendo aos valores de equidade e igualdade de oportunidades quanto ao ensino e aprendizagem, é obrigatória a inclusão destes alunos no ensino regular, no pressuposto de que a diferença pode ser positiva, para todos os alunos, professores e demais comunidade educativa

2.4 Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais (Special Educacional Need) é mencionado pela primeira vez no relatório Warnock (1978), que o define não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança, mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo.

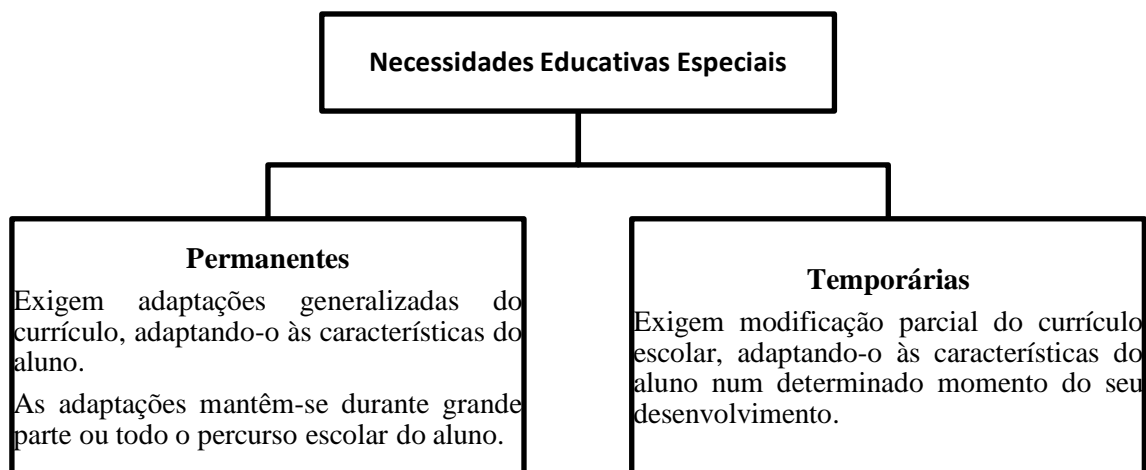
Em 1991 o Decreto-lei 319/91 regulamenta a educação das crianças portadoras de deficiência no contexto da escola para todos, substituindo os critérios médico-nosológicos de classificação de dificuldades ou deficiências por critérios pedagógicos, procurando, como se declara no ponto 3 do Art.º 1º. – Âmbito de Aplicação – que as condições de frequência dos alunos objeto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.

O conceito de necessidades educativas especiais, só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Assim, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem como as chamadas sobredotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Bautista (1997, p.11), menciona que, “o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social. (...) a Educação Especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos”.

Correia (1999 p.49), faz a separação de NEE em dois grupos: NEE permanentes e NEE temporárias.

Quadro 1 – Separação de Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1999 p.49)



Por necessidades educativas especiais permanentes são entendidas “aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo” (Correia, 1999: 49).

Em Portugal, os Decretos-lei nº6/2001 e nº7/2001, de 18 de janeiro, definem como NEE, a incapacidade ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

O Decreto-lei 3/2008 descreve NEE como o conjunto de necessidades a “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam

dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde descreve Necessidades Educativas Especiais como:

“Aqueles que resultam de limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”

Em relação ao Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, é definido necessidades educativas especiais, como:

“O conjunto de necessidades intrínsecas às crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde, derivados de fatores orgânicos ou ambientais, quando comparados com outros na mesma faixa etária e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária.”

Este conjunto de diretrizes terá que ser tido em conta no percurso escolar do aluno e, ainda, em todo o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na implementação de estratégias diferenciadas e nos instrumentos de avaliação.

2.5. Escola Inclusiva

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes.

Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que o define como especial, um objeto singular, um amigo, é fundamental.

Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda.”

Antoine de Saint (O Príncipezinho)

Poder-se-á dizer que a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco importante numa mudança de conceção de escola integrativa para escola inclusiva, isto é, uma escola que antes propunha-se só a integrar alunos com alguns tipos de deficiência comprovada, para uma escola que inclui todos os alunos que tenham qualquer necessidade educativa especial. Esta ideia está presente na Declaração de Salamanca (1994), na qual se afirma que “o princípio fundamental

das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p.15).

As escolas terão desta forma de criar condições para satisfazer as diferentes necessidades dos alunos, de modo a garantir um sistema educacional mais eficaz, onde todos os elementos da comunidade devem cooperar para garantir um melhor acesso e sucesso escolar dos seus alunos (Declaração de Salamanca, 1994).

A conquista de ampliação dos direitos sociais e humanos mediante a sistematização de leis, por si só, não assegura a implementação de ações necessárias à existência de uma sociedade melhor.

Na perspetiva de (César, 2003, p. 119):

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.”

À escola inclusiva cabe a superação das experiências e padrões do passado, ou seja da segregação e da desigualdade. A escola, como instituição, deve procurar a socialização do saber, da ciência e das artes produzidas socialmente. Deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando-as em função de princípios educativos capazes de responder às exigências sociais.

Neste sentido Rodrigues (2006 p.77), afirma que “a educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

O mesmo autor (2006) acrescenta ainda que é importante sensibilizar e preparar os professores desde a sua formação inicial, bem como durante o seu percurso profissional, ao longo da sua vida, para as práticas inclusivas. Este processo será tanto mais eficaz se o desenvolvimento de competências, por parte dos professores, para a gestão inclusiva das turmas for proporcionado através de uma prática continuada, reflexiva e coletiva.

Nenhuma sociedade se torna bem-sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui, ou seja, para alcançarmos um amplo desenvolvimento, é preciso garantir a todos os indivíduos, em todas as etapas da sua vida, as condições para uma vida de boa qualidade, psicológica, social e económica.

Nas palavras de Sanches e Teodoro (2007, p.110):

“Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.”

A educação tem nesse sentido, um papel fundamental, já que é o espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

O desafio da escola consiste em permitir que todos os alunos adquiram bases de cultura que lhes possibilitem viver com maior igualdade de condições e, ao mesmo tempo, conciliar as diferenças individuais mediante o acesso à aprendizagem, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais. Segundo Lani Florian para que a inclusão seja posta em prática, devemos “alargar o âmbito das escolas comuns de modo a poderem incluir uma diversidade maior de crianças.” (2003, p.36). Se isto não ocorrer, a escola não estará a responder ao seu papel.

Não é fácil estabelecer a igualdade como critério de qualidade, embora todos tenham direito ao sucesso escolar. A qualidade da escola depende da conjugação de vários objetivos e estratégias. É necessário redefinirmos e colocarmos em ação, novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam todos os alunos.

Os processos de organização e gestão de escolas, a modificação de currículos, os equipamentos avançados todos são fatores imprescindíveis para promover a qualidade, mas devem ser considerados como meios, não como fins.

Nesta sequência de ideias concordo com Sanches e Teodoro (2007, p.111):

“Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.”

A implementação de estratégias que promovam a qualidade, deve considerar o que o aluno aprende. Portanto, atender às necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais atuais, significa promover para a efetividade dos conteúdos para a vida cultural e prática.

A escola é o espaço social onde se efetiva o processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências. É no dia-a-dia escolar que os alunos, enquanto atores, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados para que a aprendizagem dos alunos, seja alcançada com sucesso.

A escola inclusiva não deve ser construída só de boas intenções, deve ser feita de ações concretas que possibilitem o ensino a todas as crianças. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação. Assim sendo, tal escola deverá reconhecer e responder às diversas dificuldades dos seus alunos, aceitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as suas comunidades.

Na perspetiva de Lari Florian (2003, p.37), “(...) as escolas inclusivas transmitem um currículo aos alunos através de disposições organizativas diferentes das utilizadas nas escolas que excluem alguns alunos das suas salas de aulas regulares.”

Assim, uma escola pode ser considerada inclusiva somente quando estiver organizada para atender a cada aluno, independentemente da etnia, sexo, idade, condição social ou qualquer outra condição. Para tal, deve processar-se com flexibilidade pedagógica, ajustando o ensino às características de aprendizagem de cada aluno.

2.6. Diferenciação Pedagógica

“A escola deve basear-se na ideia..., não de que todas as crianças são iguais, mas sim, de que todas as crianças são diferentes” (Loris Malaguzzi)

A temática da diferenciação curricular ocupa um lugar central nos debates curriculares, desenvolvidos pelos teóricos críticos e pós-críticos do currículo, na segunda metade do século XX, interpretada, no parecer de Roldão (2003a) como uma questão intransponível e ambígua, lançada nos dias atuais, ao nosso sistema educativo. Com efeito, como poderá a escola, enquanto instituição curricular, concebida para uniformizar e lidar com públicos homogêneos, atuar eficazmente face à diversidade de contextos e pessoas, “diversidade que constitui, no tempo presente, e no futuro previsível, o seu contexto inevitável de ação?” (Roldão, 2003b, p.12).

A diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, adversando com o modelo típico de ensinar todos os alunos de uma turma como se tivessem características semelhantes (Tomlinson & Allan, 2002). Mais do que uma estratégia, a diferenciação é uma

outra maneira de compreender o processo de ensino e aprendizagem, tendo como pressuposto que a aprendizagem desponta do indivíduo e não de algo externo. Assim, é essencial saber o que importa ensinar, tendo em conta as especificidades intrínsecas de cada aluno, sendo, igualmente relevante, avaliar as formas de desenvolvimento de aspetos comuns.

A diferenciação curricular tem ganho, na retórica política e educacional, o significado de ser capaz de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Nas palavras de (Roldão, 2003b, p. 9) “de certa forma, o conceito opera como um catalisador da maioria das problemáticas hoje em debate no campo do currículo, aqui considerado enquanto núcleo fundador da prática institucional da escola.”

De facto, é conhecido que, uma grande variedade das problemáticas educativas se concentra nas questões da diversidade dos alunos, no âmbito da massificação escolar e na subsequente necessidade e, ao mesmo tempo, dificuldade em proporcionar respostas educativas adequadas às novas funções sociais atribuídas à escola (Roldão, 2003b). Face aos desajustes resultantes desta situação, o sistema educativo foi desenvolvendo novas formas de assimilação na tentativa de salvaguardar a continuidade da instituição escolar. Incluem-se as medidas de carácter curricular definidoras de exigências variáveis de acordo com alguns fatores estabelecidos a nível dos objetivos, dos conteúdos e dos critérios de avaliação.

No que concerne a algumas políticas de diferenciação curricular, mais concretamente, no que respeita à definição de *objetivos mínimos* (diferença enfatizada no nível das aprendizagens) e, mais recentemente, à criação de *currículos alternativos*, com a modificação e simplificação do currículo comum orientado para aprendizagens de natureza essencialmente prática e alegadamente mais acessível (diferenciação por nível e por natureza das aprendizagens), Roldão (2003b, p.27), encara que:

“estas estratégias de diferenciação curricular, não obstante, permitirem obter alguma eficácia remediativa episódica perante situações de risco, não são, no seu entender, estratégias de efetiva diferenciação, mas consistem num nivelamento hierarquizado de caminhos curriculares com ofertas educativas questionáveis a nível dos potenciais democratizantes que encerram, envolvendo grandes custos na qualidade das aprendizagens granjeadas pelos alunos.”

O conceito de diferenciação poderá ser operacionalizado em função de três níveis ajustados por diferentes linhas de conceção, que se relacionam com o plano de ação em que funcionam (sistema, escola, turma, aluno) ou à sua natureza e finalidades. Roldão (2003a) refere como níveis (2003c): o **político**, com repercussões na organização diferenciada do sistema educativo; o **organizacional**, nomeadamente no que se refere às exigências desiguais

relativamente a um mesmo currículo escolar; o **pedagógico-curricular**, especificadamente no que diz respeito às estratégias diversificadas, caminhos e formas de gerir o ensino e promover a aprendizagem, face a conteúdos comuns. Nestes níveis está subjacente uma tensão entre a função niveladora que privilegia a função social e uniformiza o currículo e a função diferenciadora da escola atenta aos percursos individuais e aos contextos distintos em que os aprendentes efetuam as suas aprendizagens.

Na opinião Casanova (1999) o aluno aprende, não só pelo que ouve, mas sobretudo, pelo que faz, situação causada pelo modelo pedagógico posto em prática. Diz ainda que, face a esta lógica, muitos dos objetivos sugeridos, em termos de competências esperadas, exigem uma metodologia ativa e combinada, sem a qual nunca serão atingidos. Assim, a metodologia também é conteúdo de aprendizagem “porque se aprende fazendo, e o modo de fazer, o caminho para chegar aos objetivos é constituído pelas estratégias metodológicas adotadas” (Casanova, 1999 p. 125). Como tal, invoca à realização de um maior número de atividades de natureza e complexidade diversificadas, de acordo com as diferenças encontradas em cada aluno.

Tomlinson e Allan (2002) apontam três motivos que apoiam a necessidade de adoção de uma intervenção modelada pela diferenciação pedagógica:

- Os alunos diferem quanto à receptividade para trabalhar, de acordo com as competências propostas;
- O grau de motivação de cada aluno é determinante para a realização de aprendizagens;
- O perfil de aprendizagem de cada aluno deve ser valorizado pelos professores que deverão ter em atenção fatores condicionantes inerentes ao próprio aprendente, tais como: o sexo, a cultura, os estilos de aprendizagem, o talento ou o seu tipo de inteligência.

A conceção de incrementar um currículo único torna-se difícil de pôr em prática atualmente, acompanhando a multiplicidade de alunos que a escola recebe. A mesma não deve ser abordada como uma situação problemática, mas antes, como um potencial de enriquecimento conducente à concretização de estratégias de diferenciação curricular e, à aclamada maximização da qualidade das aprendizagens efetuadas por todos os alunos.

A este propósito Sanches e Teodoro (2007, p.113) referem que:

“Se os alunos estão na escola é para fazer aprendizagens, as que forem capazes de fazer com a disponibilização de meios e métodos de que carecem porque as aprendizagens são um meio de aceder à cidadania. Se não aprendem é porque não os sabemos ensinar porque, por vezes são precisas metodologias diferentes ou códigos de comunicação apropriados (...).”

Um dos enfoques curriculares que mais poderia se aproximar da construção de uma escola realmente inclusiva é aquele que tem a preocupação de ampliar o “quê”, o “porquê”, o “para quê” e “em que condições” os processos de ensino e aprendizagem ocorrerão, colocando no centro de suas considerações o aluno. Assim, para que a construção do currículo cumpra o seu objetivo é preciso que exista uma seleção adequada e o uso acertado das melhores estratégias didáticas. Para alcançar as metas pretendidas é fundamental que haja uma colaboração entre a elaboração do currículo e a escolha de estratégias de ensino.

Segundo Porter (1997, p. 45):

“As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm áreas fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Cada vez há uma maior evidência de que estes não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas. Podem precisar de mais tempo, mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não há uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos.”

Assim, a fim de contemplar a necessidade na sala de aula, o professor não poderá designar-se apenas ao cumprimento rígido da rotina, mas deverá ser flexível e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e a diversidade e chegar a um contexto enriquecedor e favorável à aprendizagem. Para que isto ocorra, é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem o seu trabalho, com o propósito de instrumentalizá-lo, no sentido de que venha a promover um equilíbrio entre a teoria e a prática favorecendo o processo ensino e aprendizagem.

A gestão dos espaços disponíveis deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem.

No que concerne à organização da sala de aula, a mesma depende dos objetivos e das especificidades das necessidades educativas dos alunos.

Os espaços, como refere Morgado (1997, p.59), devem, tanto quanto possível, assumir algumas características de entre as quais se destacam:

1. Serem tanto quanto possível, confortáveis e agradáveis;
2. Serem funcionais, isto é, ter uma organização adequada e facilitadora considerando as tarefas a realizar;
3. Ser de fácil manutenção e arrumação por parte dos alunos;
4. Permitir a realização simultânea de várias atividades;
5. Possuir alguns indicadores que estruturam a sua utilização.

A adesão dos alunos será facilitada se os alunos forem envolvidos na gestão e organização do espaço, pois, esta será mais significativa e afetiva.

Quanto mais diversos e diversificáveis forem os materiais, mais fácil será também a elaboração de propostas singulares. Fazendo parte o material utilizado dos fatores decisivos a nível da sala de aula relacionados com a aprendizagem, deverá ser ponderado, segundo Morgado (1997, p. 61), o seguinte:

1. O material utilizado, ou pelo menos parte dele, deve refletir, se possível, a evolução técnico-científica das comunidades, de que é exemplo o computador;
2. O grau de estimulação, motivação e significado para o aluno de que os materiais se podem revestir;
3. A adequação potencial dos materiais aos objetivos a atingir;
4. O nível de interação permitido pelas características dos materiais, isto é, qual a margem de manobra e manipulação que os materiais permitem ao aluno/utilizador.

O tempo assume-se de igual modo como uma variável importante na aprendizagem das crianças com NEE. “Time usage is particularly important for students with special needs, who may need more time to learn than their peers” (Friend & Bursuck, 1996, p.222). O tempo de concretização, assimilação de uma atividade pelos alunos tem que ser pensado quando o docente planifica.

A avaliação dos alunos surge como um dos aspetos mais críticos e mais problemáticos no ensino. Tal como explica Roldão (2003a, p.41) “avaliar é um conjunto de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução”.

A literatura científica sobre inclusão escolar tem apresentado uma certa diferenciação em relação à terminologia referente a essas mudanças que poderiam ocorrer no currículo, tendo como objetivo promover um ambiente de aprendizagem efetivo para os alunos com necessidades educativas especiais. O termo “adaptações curriculares” tem vindo a aparecer em referência à denominação do que pode ser feito para atender às necessidades educacionais especiais destes alunos.

Correia (1999, p.111) define o termo “adaptações curriculares” como:

“(…) todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. (...) as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE.”

Nesta definição observa-se que o termo “adaptação”, é definido como alterações, modificações, flexibilidade ou transformações que poderão ser feitas no “currículo regular” a fim de adequá-lo às necessidades dos alunos e do projeto curricular da sala. Assim, o termo refere-se às mudanças propostas no conteúdo curricular de modo a flexibilizá-lo para atender à realidade da escola, do grupo e do aluno. O conceito ultrapassa, portanto, a questão do aluno com necessidades educativas especiais porque engloba também a necessidade de contemplar contextos escolares diferenciados.

Sanches e Teodoro referem (2007, p.115) que:

“Não é inovadora esta preocupação de diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados. Ontem e hoje, a nível do sistema, da escola ou da turma, houve a preocupação de diferenciar, mas sempre excluindo, sempre construindo uma resposta paralela ao sistema 'normal'. À luz da nova gramática social e política é uma diferenciação discriminadora e injusta.”

A não ser, como alerta Teodoro (2001), que se queira arriscar, brevemente, serem mais os excluídos que os incluídos. Neste sentido, estamos de acordo com as palavras de Sanches (2008, p. 49,50) quando refere que:

“a diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respetivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio “colar-se” ao aluno e criar uma relação de privilégio com “este” aluno, dando origem a frases como esta: Zé, olha, aí vem a tua professora (...).”

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos”.

Morgado (2001, p.54), defende que “sendo o ensino uma profissão de mudanças, não é possível desenvolver e implementar qualquer transformação educativa sem (re)pensar (n)o papel e n(a) missão de professor, já que este se assume como o garante da construção da mudança”.

Numa escola que, se pretende para TODOS, o professor, seja de que área for, deverá estar munido de várias estratégias que se adequem aos diferentes contextos e situações, com o objetivo de responder às necessidades de todas e, de cada criança.

Esteves (2002, p.9), apela o professor a “saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se”.

O Mundo está em constante mudança, assim, deverá o professor ter uma atitude proactiva, ter a capacidade de adaptação, aprender, desaprender e tornar a aprender. A sua ação deve ter por base a motivação, caso contrário, o processo de ensino/aprendizagem pode ser posto em causa.

Ainscow (1998) menciona que uma visão mais abrangente das dificuldades educativas origina a necessidade de uma abordagem de progresso da prática muito diferente. O mesmo autor (1998, p.40) refere que:

“A nossa aposta é encontrar abordagens que encorajem os professores a aprender com a sua própria experiência, a ter certamente em conta os dados de outros contextos, mas a reconhecer a importância da componente da prática que não surge de forma articulada e que se desenvolve através de uma forma de aprendizagem mais intuitiva. Consequentemente, queremos que os professores analisem e reflitam sobre as suas próprias classes. Deverão focar a sua atenção em todas as crianças da classe à medida que interagem com tarefas e processos específicos. A ideia de estabelecer previsões baseadas na investigação, independentemente de pessoas, tempo e contextos é, no mínimo, inadequada.”

Chama-se ao de cima, uma atitude reflexiva. Pretende-se professores com interesse pelo aluno, pela sua história, pelos seus interesses, professores que apostem e utilizem estratégias motivadoras potenciando aprendizagens significativas.

Na mesma ordem de ideias, Balancho e Coelho (2001, p.26) relatam que é essencial que:

“o professor saiba analisar a sua conduta e examinar as suas atitudes, para que possa repensar e reformular constantemente as práticas de ensino. A maleabilidade de procedimentos, a abertura a novas técnicas e teorias, a diferença de atuação, consoante o tecido social no seio do qual trabalha, são constantes fundamentais no profissionalismo de qualquer professor.”

Os mesmos autores (2001, p. 5), referem ainda que o professor na sala de aula pode “desenvolver com os seus alunos um tipo de relação suscetível de integrar e valorizar as diferenças, de lidar com as insatisfações e com as inquietações e de mudar, na prática e pela prática, paradigmas pedagógicos que respondem mal às aspirações dos jovens de hoje”.

Ao citar o Decreto Legislativo nº 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/M, de 18 de agosto e pelo Decreto Legislativo Regional nº 20/2012/M, de 29 de agosto, deveres gerais do pessoal docente, artigo 14º, ponto 2, alínea c, podemos ler:

“Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.”

É importante ter presente a alínea:

d) “Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho.” Nesta ordem de ideias concordo com Madureira e Leite (2003), quando narra que a mudança pode ser interpretada como uma incitação que nos leva a refletir quem somos e a redefinir o que fazemos, pois, desaprender formas tradicionais de ação é ainda mais árduo do que aprender novas formas de agir.

Salientamos ainda o artigo 15º, do mesmo decreto, deveres para com os alunos, quando salvaguarda “o Reconhecer e responder às necessidades educativas especiais dos alunos na perspetiva da escola inclusiva, respeitando os estilos e ritmos da aprendizagem em igualdade de oportunidades, de modo a prestar uma educação de qualidade para todos”.

Apraz referir que não podemos simplesmente, continuar a ter as leis no papel, é imperativo refleti-las para a nossa prática diária, ser professor hoje, exige, que estejamos em constante aprendizagem, sendo importante refletir e trocar experiências com outros colegas e profissionais de outras áreas.

Após reflexão do supra enunciado, assinto das palavras de Guerra (2002, p.23) quando nos elucida que “é um erro crasso pensar que estamos instruídos para sempre, assim como o é achar que basta que cada indivíduo se aperfeiçoe por sua conta para que a instituição melhore”.

À medida que se foi desenvolvendo uma nova abordagem na educação de crianças com NEE, foi-se processando uma mudança significativa no papel do docente da Educação Especial situado nas escolas.

Segundo Porter (1997) o docente da educação Especial assume-se atualmente como um professor de métodos e recursos, cujo papel principal é o de colaborar e ajudar os professores

do Ensino Regular a desenvolver não só estratégias e atividades que favoreçam a inclusão de alunos com NEE, mas também encontrar melhores alternativas ao ensino de todos os alunos.

Aqui é importante destacar que os professores de Educação Especial não devem ser considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular. Contrariamente, devem ser considerados como consultores que podem ajudar os professores a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula.

Na perspetiva de Madureira e Leite (2003, p.134), o professor de apoio é “o interlocutor privilegiado do professor do Ensino Regular e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos.” Por isso, e como refere Correia (2004, p.29) os “serviços especializados consubstanciam-se, na escola, na figura do professor da educação especial que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indireto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino (...)) do que direto, quando se trata de responder com eficiência às necessidades dos alunos com NEE.”

Assim, segundo o mesmo autor na equipa pluridisciplinar o docente especializado deverá saber:

- ☞ Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- ☞ Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- ☞ Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- ☞ Estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno.

Ainda quanto ao seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos, ou outros profissionais), o docente especializado deve na ótica de Correia:

- ☞ Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- ☞ Efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- ☞ Efetuar planificações em conjunto com professores de turma;
- ☞ Trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula, ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Com formação especializada, nomeadamente na Educação Especial, o professor de apoio deve prestar apoio à escola no seu conjunto, articulando com os professores, com os

alunos, com os órgãos de gestão, com as auxiliares da ação educativa e com as famílias ao nível da partilha de responsabilidades, de informação e de decisões.

Assim, segundo Correia (2004), as funções de colaboração são definidas da seguinte forma:

→ **Com os Órgãos de Gestão e Coordenação da escola e de Agrupamento de escolas**

- Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para a importância da existência de uma filosofia inclusiva;
- Participar na construção do projeto educativo e plano de atividades;
- Colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos;
- Participar na identificação das necessidades de formação dos docentes;
- Identificar os recursos técnicos necessários à criação de condições ambientais e pedagógicas adequadas.

→ **Com os professores que têm alunos com NEE**

- Contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos;
- Colaborar na planificação e avaliação do trabalho a desenvolver;
- Colaborar e participar no trabalho a desenvolver com pais e encarregados de educação;
- Colaborar na identificação e avaliação de cada aluno, de modo a participar na elaboração e implementação de planos e programas educativos adequados às necessidades específicas;

→ **Com os auxiliares da ação educativa**

- Enquadrar o auxiliar no trabalho a desenvolver com as crianças com NEE, ajudando-o a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dessas crianças;
- Explicar e definir tarefas.

→ **Com os Encarregados de Educação**

- Aceitar os princípios do poder paternal (acesso ao processo educativo/terapêutico desenvolvido e opinião sobre ele);
- Desenvolver as capacidades das famílias para responder às necessidades específicas das crianças/jovens, sem ficar dependentes dos serviços de apoio;

- Promover o acesso dos pais das crianças com NEE a grupos de pais, formais ou informais;

→ **Com os alunos**

- Eventual apoio direto ao aluno, dentro da sala de aula e em simultâneo com as atividades letivas da turma;
- Eventual apoio direto ao aluno, fora da sala de aula e como complemento do trabalho nesta desenvolvida.

Desta forma, o Professor de Apoio deve ser considerado na perspetiva de Correia, (2004, p.30):

- Como elemento facilitador da integração
- Como membro de uma equipa de avaliação e elaboração do PEI
- Como consultor
- Como professor de apoio do aluno
- Como agente de integração social e profissional
- Como agente de apoio familiar
- Como agente de ligação entre serviços e recursos do meio

Pelo acima exposto, o docente da Educação Especial deve prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, não só na identificação de crianças com NEE mas também no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular. Deve ainda implementar a formação contínua de docentes.

De acordo com o ofício circular regional nº 5.0.0.105/13 “o papel do docente especializado dever-se-á entender no âmbito de uma ação transversal e de apoio global a toda a escola, constituindo-se como um recurso de apoio e coordenação dos esforços da escola na resposta à diversidade” (...), “nomeadamente através de práticas em contexto colaborativo e cooperativo e da cooperação nos processos de avaliação, planificação e intervenção”.

De acordo com o previsto no Estatuto da Carreira docente da Região Autónoma da Madeira (RAM), o ofício supracitado revela as funções atribuídas ao docente de Educação Especial:

a) Colaborar com os pais e outros técnicos especializados na intervenção e acompanhamento precoce de bebés e crianças com deficiência, em situação domiciliária e ou hospitalar;

b) Colaborar com o docente de educação e do ensino regular na identificação das necessidades educativas especiais, limitações e desvantagens sociais, no quadro de desenvolvimento social e educativo dos alunos;

c) Promover e apoiar a diferenciação Pedagógica;

d) Proceder à avaliação pedagógica especializada;

e) Integrar a equipa transdisciplinar em estratégias de avaliação e intervenção;

f) Apoiar os docentes de educação e ensino regular na sala de aula em tarefas de diferenciação pedagógica para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva;

g) Colaborar com o docente de educação e ensino regular na adaptação do currículo decorrente das necessidades educativas especiais, desenvolvendo programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares diferenciadas, para alunos com deficiência de baixa incidência;

h) Desenvolver apoio individual ou individualizado nos casos em que as problemáticas assim o exijam;

i) Colaborar com o docente de educação e ensino regular na implementação das medidas previstas no Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro;

j) Intervir na educação parental colaborando com os pais e encarregados de educação na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social;

l) Intervir no processo de cooperação dos estabelecimentos de educação e ensino com outros serviços locais;

m) Participar como membro de pleno direito nos órgãos e demais estruturas de gestão da escola.

O ofício circular regional nº 5.0.0.105/13, alerta ainda que, para que estas funções sejam exercidas:

- Os horários dos diferentes intervenientes no processo educativo das crianças e jovens com NEE, devem contemplar espaços coincidentes para o trabalho em equipa, promovendo o trabalho cooperativo e colaborativo entre os diferentes profissionais da escola;

- Os tempos destinados ao trabalho em conjunto, marcados nos horários dos docentes especializados e nos horários do ensino regular, devem contemplar a planificação das atividades, a construção de materiais e o delinear de estratégias que promovam uma aprendizagem eficaz;

- O apoio pedagógico deve ser dado, preferencialmente, em contexto de sala de aula;

Porém alerta que, em casos devidamente justificados pode o referido apoio, ser dado fora da sala de aula e fora da componente letiva do aluno;

- A escola deve envidar esforços para garantir a participação dos pais na discussão e delinear de objetivos e de estratégias (...).

Conclui-se então, que a diferenciação curricular, enquanto uma das prioridades das políticas educativas, deverá ter sustentabilidade teórico-prática, que possibilite a sua aplicação a um público heterogéneo, a fim de alcançar mais eficácia e sucesso educativo dos alunos, em contextos de aprendizagem específicos.

2.7. Interação Entre o Docente da Educação Especial e o Docente de Turma

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.” (Virgínia Burden)

O trabalho em equipa dentro da escola é, mais do que um princípio orientador, uma necessidade atual.

A ideia base da colaboração reside numa partilha de recursos onde cada interveniente contribui com a sua própria perícia e onde se escolhem áreas de intervenção adequadas às capacidades de cada um.

Mialaret (1976, p. 83), defende que “a colaboração refere-se ao fazer (ou desenvolver) coisas em comum – num sistema de trabalho de equipa, privilegiando o consenso.”

Por sua vez, o conceito de cooperação surge, muito associado ao conceito de colaboração, nem sempre sendo fácil de distinguir. Refere-se, tal como este, a uma partilha da ação entre indivíduos, mas enquanto na colaboração se acentua a existência de um projeto delineado e implementado em comum, na cooperação é mais o caráter de “ajuda” (e apoio ao status quo) que transparece, concretizando-se esta em tomar parte nas atividades ou projetos engendrados pela escola. (Brennan, cit. por Smyth 1993)

O conceito de cooperação, segundo vários autores, tem várias interpretações, na perspetiva de Friend e Cook (2000), a cooperação interpessoal é um estilo de interação direta entre dois, ou mais sujeitos que, envolvem-se na partilha de decisões, propondo alcançar um conjunto de metas comuns.

Para Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994), a cooperação é um processo interativo que possibilita as pessoas com formações diversas, produzir respostas para questões que são mutuamente definidos.

Segundo Pugach e Johnson (1995) a cooperação entre professores tem quatro papéis importantes:

■Papel de Suporte

Apoio aos colegas nos bons e maus momentos. Pode ser interpessoal, o reconhecimento pelo trabalho bem feito; pode ser afetivo, quando estamos em festa ou em situações difíceis e pode ser profissional, quando um professor experiente se torna mentor de um professor principiante, ou quando um professor tenta aplicar novos métodos de ensino.

■Papel Facilitador

Ocorre quando os seus colegas ajudam os seus pares a desenvolver a capacidade para desenvolver problemas, ou a realizar tarefas, através da demonstração ou do treino de pares, fornecendo um “*feedback*” específico.

■Papel Informativo

Existência de uma partilha de informação, entre os professores, de modo a fornecer assistência direta aos colegas para lidar com os problemas, podendo essa partilha ser feita com outros profissionais.

■Papel Prescritivo

Um colega sugere um conjunto de intenções ou um plano para trabalhar com esse problema. Mas esta função é a que funciona menos, porque nela os professores são vistos como “recipientes” e não com a capacidade para fazer algo, sendo, na maioria das vezes, as intenções rejeitadas por quem as recebe.

Segundo Friend e Cook (2000), citados por Silva (2002), a cooperação pode ser caracterizada de duas formas:

■**Cooperação Indireta:** onde o responsável é o professor do ensino regular, em que prepara juntamente com os técnicos, as atividades fora do seu horário letivo, aplicando-as posteriormente na sua sala de aula.

■**Cooperação Direta:** onde os técnicos trabalham em conjunto com o professor ou com o aluno, no horário escolar, e na própria sala de aula, sendo esta cooperação a mais viável nos dias de hoje.

Na opinião de Madureira e Leite (2003, p. 134) o docente especializado em educação especial constitui-se como:

“o interlocutor privilegiado do professor do Ensino Regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros alunos sem situações de risco. Este trabalho inclui a partilha de informação (análise conjunta dos resultados da avaliação inicial, avaliação contínua do processo desenvolvido e dos resultados obtidos); a partilha de decisões (elaboração de adaptações curriculares, estratégias de diferenciação na sala de aula, modalidade de apoio ao aluno) e ainda a partilha de responsabilidade.”

O atendimento educativo a crianças que de alguma forma não conseguem obter sucesso na escola tem sido prestado pela educação especial, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Muitos professores do ensino regular ainda trabalham isolados nas suas salas de aulas, enquanto muitos professores do ensino especial continuam a atender individualmente os alunos com NEE. Na realidade, poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com os seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões sozinhos. Além disso, temos o facto de muitos professores de Educação Especial se terem designado como «*experts*» no assunto.

Sanches (1995) refere que, definir o que é um bom técnico de Educação Especial, não é tarefa fácil, dada a pouca investigação que existe do assunto. Talvez uma resposta mais

adequada encontra-se na dinâmica que se tenta incutir à formação, ao colocar os seus formandos em situação de construírem a “sua resposta” para o “seu caso”, ou seja, formar professores reflexivos. Esta acrescenta (Sanches (1995, p.148):

“Em termos gerais para ser feito um bom ensino - aprendizagem, que é afinal ponto de partida e de chegada para toda a Ação Pedagógica, haverá que considerar as várias fases do processo educativo, tal como são enunciados tanto na formação como na prática - Observação – Diagnóstico – Planificação – Intervenção – Avaliação.”

Durante muitos anos os docentes de Educação Especial tentaram dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais retirando-os da sala de aula e ministrando-lhes um ensino individual que, tecnicamente, consideravam como sendo o mais adequado. Em muitos casos ainda se conseguiu estabelecer uma certa cooperação entre o docente de Educação Especial e o docente das turmas "regulares" e os alunos foram integrados total ou parcialmente, mas quase sempre sendo retirados nas horas do "apoio". Está provado que esta solução não resulta e que acaba por ser frustrante para todos e, muito especialmente, prejudicial para muitas das crianças e jovens a ela submetidos, desta forma, anuo da perspetiva de Sanchez (2003, p.121) quando refere que “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber ajuda, mas esta ajuda recebe-se no interior da classe.”

Por norma, a responsabilidade primordial dos professores do ensino regular é usar as suas competências para instruir os seus alunos através de currículos concebidos pelo sistema escolar, enquanto a função dos professores de Educação Especial remete-se como os especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino. Entretanto, a meta do ensino cooperativo deve ser o de proporcionar a todos os alunos, tarefas apropriadas, para que cada um aprenda, seja desafiador e participe do processo ensino e aprendizagem. Assim sendo, e como nos dizem Sanches e Teodoro (2007, p.113):

“Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização. Há que ter presente que o apoio pode magoar os alunos.”

Torna-se evidente que o sistema educativo deveria planear um processo de ensino cooperativo, assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive apoio profissional. O plano educacional dos alunos deveria não só garantir apoio adequado para que os professores pudessem sustentar as novas iniciativas, mas também ser contínuo, para permitir que fossem

assegurados os progressos dos alunos, para que se viabilizem ajustes e se desenvolvam estratégias educativas eficazes.

Embora seja importante e necessário a colaboração do professor de Educação Especial com os professores do Ensino Regular, ainda existem perguntas sem resposta no panorama educativo. As questões centram-se em como implementar o trabalho cooperativo. Por isso e, como refere (Fullan, 2001 p. 115) “as mudanças na escola dependem do que os professores pensam e fazem”.

Atualmente, estão em curso algumas mudanças no universo da educação. Portugal segue os outros países mais desenvolvidos na filosofia da "educação para todos". Várias ações têm surgido, ultimamente, como um desafio à mudança das práticas educativas em vários países, numa tentativa de universalizar o direito de todos à educação e de promover a chamada escola inclusiva.

Não há dados que comprovem quando surgiu a ideia de reunir indivíduos em prol de um objetivo comum, mas sabe-se que a conceção de equipa existe há muito tempo, desde que se começou a pensar no processo de trabalho. Entretanto sabe-se também que esta aproximação tem sido impulsionada pela necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam alcançados ou seriam de forma mais trabalhosa ou inadequada. Além disso, o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno, tem gerado relações de dependência ou complementaridade de conhecimentos e habilidades para alcançar determinados objetivos.

Uma resposta às necessidades atuais, em termos educativos, segundo Costa (1996), é nos dada pelo movimento das escolas inglesas denominado por "*mainstream*" em que o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais foi prioritariamente organizado de modo a ter lugar na sala de aula da classe regular de ensino, com a colaboração, quando necessário, de professores e técnicos especializados.

Uma das maiores preocupações dos professores do Ensino Regular nos últimos anos tem sido, como ensinar alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas salas de aula, uma vez que isso requer uma reformulação nas práticas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação de alunos com NEE, tem implicações na formação de todos os profissionais que atuam na escola. A educação inclusiva poderá provocar principalmente dois tipos de reação nos professores que recebem estes alunos com NEE: a primeira é a recusa em receberem tais alunos nas suas salas de aula podendo tal recusa ser explícita ou “camuflada”.

A segunda e, talvez a mais difícil, aceitar e procurar melhores respostas de atendimento aos alunos com NEE.

Contudo, os professores do Ensino Regular afirmam que não tiveram a preparação académica necessária para lidar com alunos com NEE, que não têm tempo para o ensino individualizado nem para a prática de pedagogia diferenciada.

Numa perspetiva de Escola para Todos, torna-se evidente a necessidade, por parte dos professores, na procura de conhecimentos específicos e recursos que auxiliem a sua prática, bem como a sua formação profissional contínua. Assim sendo, é necessário que os professores sejam capazes de ensinar tendo em conta os mesmos objetivos comuns, independentemente de os alunos terem ou não NEE. Portanto, cabe a estes, quando necessário, fazerem adaptações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno.

O ensino cooperativo implica dos professores por certo novas competências, tanto no ensino regular, quanto no ensino especial, para se conseguirem minimizar aspetos críticos, relacionados aos papéis que exercerão num trabalho que requer constante partilha nas ações e nas responsabilidades profissionais.

Ainscow (1998) acerca do projeto da UNESCO de formação de professores, "Necessidades Educativas na Sala de Aula" põe em evidência a aprendizagem a partir da experiência, considerando três fatores importantes:

- Importância de planificar para a turma como um todo;
- Utilizar os recursos naturais para apoiar as aprendizagens dos alunos (os próprios alunos);
- Capacidade de ajustar planos e atividades à medida que se desenvolvem.

Julgamos que o objetivo central da formação contínua de professores deve ser o de desenvolver primeiramente, uma atitude quotidiana de reflexão sobre a sua prática, que procure compreender os processos de aprendizagem dos seus alunos.

Para Ainscow (1998, p.39) “Um dos resultados – chave das escolas que proporcionam estímulo e apoio aos professores, de modo a colaborarem na resolução de problemas, é que os professores são encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática.”

Ao refletir sobre a sua prática, o professor consegue compreender o que se passa dentro da sua sala de aula. Um professor atento à sua prática educativa é aquele que sabe fazer e utilizar registos sobre os planos e resultados das suas aulas; que consegue partilhar as suas dúvidas com os seus colegas de trabalho; quando procura e oferece auxílio para a realização de propostas

de ensino efetivas. Ou seja, o refletir sobre a prática pedagógica significa que professores diferentes podem apresentar soluções pedagógicas diferentes para problemas parecidos, pois o importante é garantir a aprendizagem dos objetivos propostos.

Na perspetiva de Ainscow, Porter e Wang (1997), a chave das estratégias, situa-se na área do trabalho em equipa. Encorajando, especialmente os professores a formarem equipas, em que os respetivos membros concordem em se ajudar mutuamente, tornando a sua prática cada vez mais inclusiva. Os mesmos autores afirmam que, sem margem de dúvida, as escolas conseguem avançar com sucesso a sua prática, se houver uma autoavaliação do seu trabalho. Desta forma, a escola começa a adquirir algumas características daquilo que Sanches (1995, p.14), chama de uma “organização da aprendizagem (...) uma organização que está permanentemente a expandir a sua capacidade de criar o seu futuro”. Tornando-se uma escola em movimento que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra.

A importância do Trabalho Cooperativo entre professores torna-se imprescindível, uma vez que possibilita a cada professor com a sua experiência, auxilie nas resoluções das necessidades de aprendizagem dos alunos. Entretanto muito frequentemente, os professores parecem incomodados com a possibilidade de partilhar as suas habilidades. Enquanto se fala de Ensino cooperativo entre professores, em muitas escolas, cada professor parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso dos resultados escolares dos seus alunos. Até que alguns problemas se tornam tão sérios que o professor é convencido de que outra pessoa deveria assumir responsabilidades para resolvê-los. Infelizmente, a cultura das escolas ainda sustenta a tese de que a resolução de problemas cabe individualmente ao profissional.

Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino cooperativo entre professores tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo parcerias entre os professores do Ensino Regular e do Especial.

Uma parceria cooperativa eficaz não é fácil e nem sempre é alcançada com a rapidez desejada. Inicialmente parece necessária troca de ideias, negociação das opiniões divergentes e na resolução de problemas, uma vez que os conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança.

Amizade não significa uma condição prévia para que o ensino cooperativo se verifique. Embora a experiência prévia possa fazer com que os professores se sintam mais confortáveis e

assim reduzir algum desajuste inicial, o ensino cooperativo eficaz e duradouro parece crescer através da confiança mútua e pelo respeito pelo outro.

Alguns fatores que estão implicados para as práticas cooperativas são: habilidades interpessoais favorecedoras, competências e compromissos profissionais.

A Aprendizagem Cooperativa assenta na igualdade, na troca de informação e numa verdadeira entreajuda em que se visam aprendizagens conceptuais que permitem a identificação de competências múltiplas.

2.8. Enquadramento Jurídico

2.8.1 Contexto Internacional

Ao longo dos últimos 30 anos, organizações internacionais, como a EU, ONU, UNESCO, OMS, UNICEF, entre outras, lançaram ao mundo, através de Cimeiras e Declarações Internacionais de referência, o desafio de um caminho rumo à inclusão, à igualdade de oportunidades e à corresponsabilização de todas as sociedades neste campo.

São disso exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993), a Declaração de Salamanca (1994), Carta do Luxemburgo – Declaração final dos projetos do Centro Hélios da União Europeia (1996), o Enquadramento da Ação de Dakar (2000), a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF) (2001), a Declaração de Madrid (2002), o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência (2003), Declaração de Lisboa (2007), Declaração de Madrid (2012) e a Declaração Insheon (2015).

A educação para todos é a grande meta e o grande empreendimento a abraçar. Para tal, é indispensável que todos (indivíduo, família, escola e sociedade, em sinergia, unam esforços no sentido de encontrar meios e soluções conducentes ao *empowerment* de crianças, jovens e adultos (cada um à sua medida) face à inclusão.

2.8.2 Contexto Nacional e Regional

Portugal tem subscrito, ao longo dos tempos, a implementação de medidas, tomadas de decisão e assunção de práticas inovadoras oriundas das orientações e recomendações internacionais, constituindo preocupação a manutenção de um sistema inclusivo de educação.

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, veio definir os apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais, centrando o enfoque numa perspetiva inclusiva.

Na leitura do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, constatamos que o mesmo tem como premissa a qualidade de ensino orientado para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Está contemplado no presente documento que nos projetos educativos da escola deverão estar registadas as ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efetuar, assegurando assim a participação dos alunos com NEE de carácter permanente nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral.

Neste sentido, o decreto supracitado vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

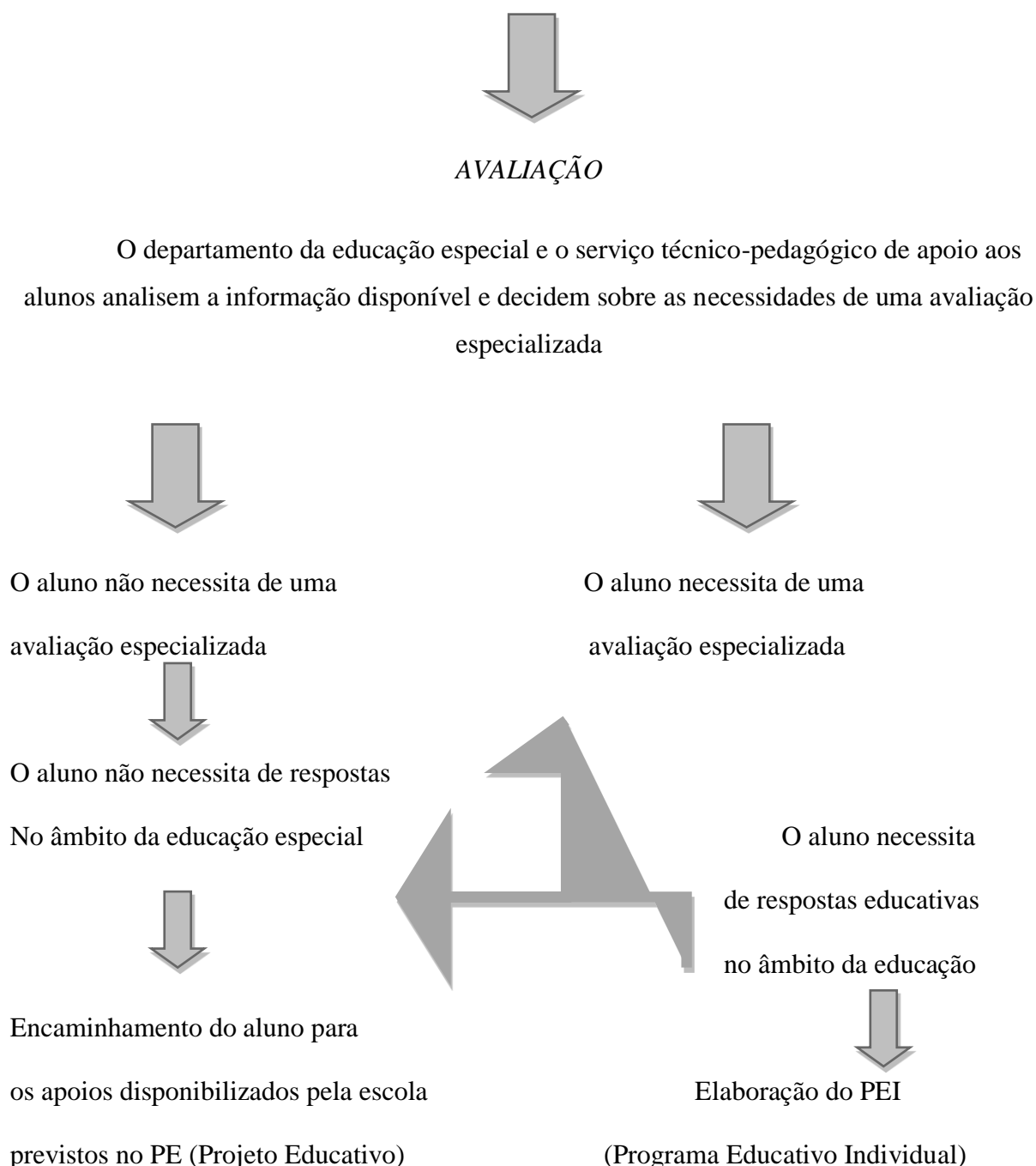
2.8.2.1 Processo de Avaliação Intervenção

O atual documento legislativo pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial.

De um modo geral a iniciativa pode partir de: (pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes, outros). Há que ter presente que, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

2.8.2.2 Fases Inerentes ao Processo de Referenciação e de Avaliação

REFERENCIAÇÃO- A referenciação é feita aos órgãos de gestão da escola sempre que se suspeite da existência de necessidades educativas de carácter permanente



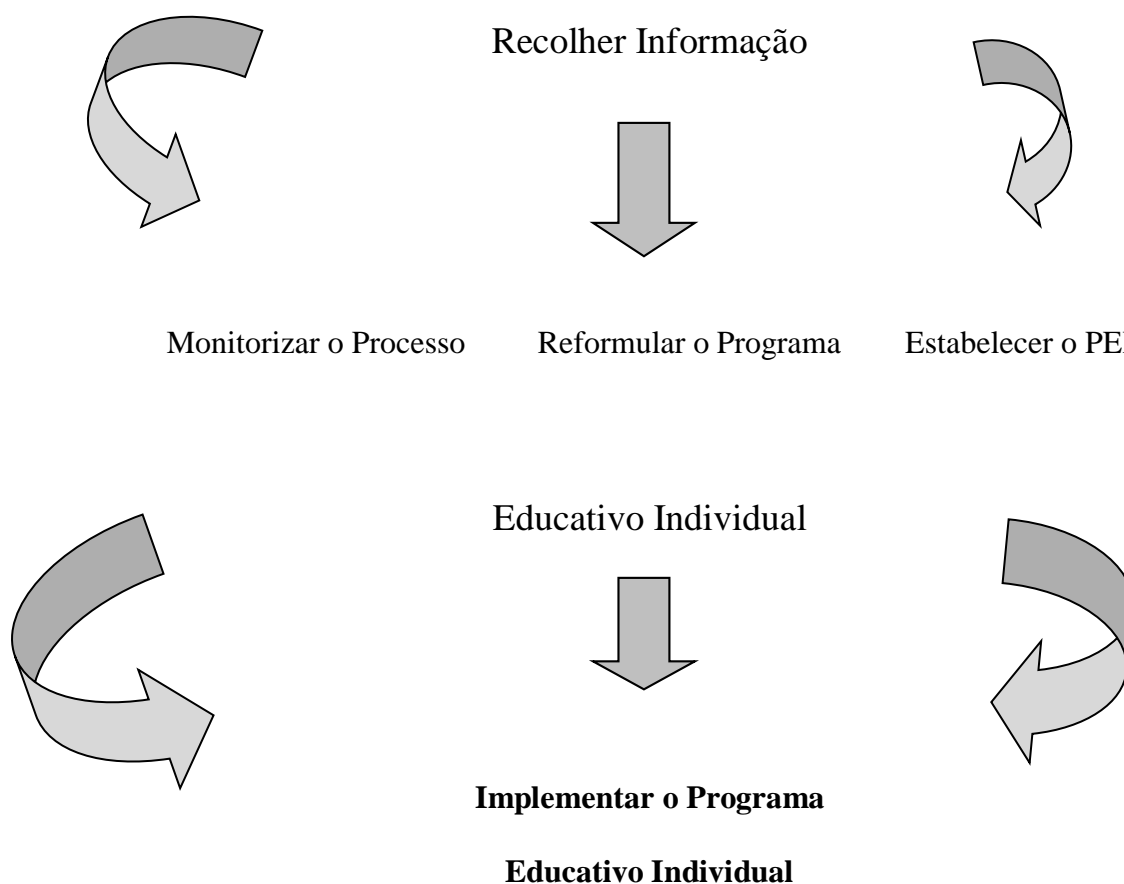
Esquema I - Fases Inerentes ao Processo de Referenciação e de Avaliação do decreto legislativo 3/2008

2.8.2.3 Programa Educativo Individual (PEI)

O capítulo III do presente decreto faz referência ao PEI. Este constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais, bem

como para todos os intervenientes no seu processo educativo. A sua elaboração deve decorrer num prazo máximo de 60 dias, após a referenciação, dando-se início à sua implementação. É elaborado, conjunta e obrigatoriamente pelo docente responsável pelo grupo ou turma, pelo docente da educação especial e pelo encarregado de educação. Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, ou de outros serviços. O coordenador do programa educativo individual é quem está responsável pelo grupo/turma que o aluno integra, o educador de infância ou o professor do 1º ciclo. O modelo do PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico.

2.8.2.4 Fases Inerentes ao Processo de Elaboração e Implementação do PEI



☼ Apraz referir que a sua **inexistência** não permite qualquer **adequação no processo de ensino/aprendizagem**.

**Esquema II - Fases Inerentes ao Processo de Elaboração e Implementação do PEI do decreto legislativo
3/2008**

2.8.2.5 Medidas Educativas

O presente Decreto-Lei no seu artigo VI contempla Medidas Educativas, ou seja, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, cujo objetivo é facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. Estas são abordadas num dos pontos do documento supracitado, PEI. As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e aprendizagem são:

a) Apoio pedagógico personalizado

Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) Adequações curriculares individuais

Introduções de áreas específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras; introdução de objetivos e conteúdos intermédias em função das competências terminais do ciclo ou do curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos; dispensas das atividades dos alunos que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno.

c) Adequações no processo de matrícula

Possibilidade de a efetuar na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno; matrícula por disciplinas.

d) Adequações no processo de avaliação

Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local).

e) Currículo específico individual

Substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino; pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir – se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem; inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós – laboral.

f) Tecnologias de apoio

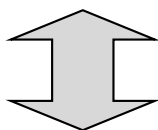
Dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

2.8.2.6 Plano Individual de Transição (PIT)

Sempre que os alunos apresentem necessidades de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com o PIT.

A definição e implementação do PIT integram-se num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade.

Informação, Observação e Orientação



Desenvolvimento de Competências

e aquisição de qualificações

Vida em Sociedade com Adequada Inserção Familiar, Social e Laboral ou Ocupacional

Esquema III – Plano Individual de Transição do decreto legislativo 3/2008

2.8.3. Contexto Regional

Consequentemente na RAM ao recuarmos aos anos 60, em Portugal, surge um movimento que cria centros de educação especial, no âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais, com o objetivo de atender às crianças e jovens portadoras de deficiência. Neste contexto em 1965, na Região, cria-se o Instituto de Surdos do Funchal, dependente da Junta Autónoma da Madeira. Em 1968 é criado o Centro de Educação Especial que integra duas instituições: o Internato da Quinta do Leme, hoje Serviço Técnico de Deficientes Intelectuais e o Internato de Santo António, atualmente, Serviço Técnico de Deficientes Visuais. Nos anos 70, o Centro de Educação Especial da Madeira realiza algumas experiências ao nível de intervenção precoce e de integração escolar com crianças e jovens portadores de deficiência visual e auditiva e integração pré-profissional no “mercado laboral” com jovens portadores de deficiência mental.

Em 1980, é criada a Direção Regional de Educação Especial (DREE), posteriormente denominada Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), no âmbito da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais e Saúde, sendo efetuada a sua integração na Secretaria Regional de Educação, em 1984. São implementados programas de integração escolar e programas de intervenção precoce em todas as áreas de deficiência e criam-se novos estabelecimentos de educação especial: Colégio Esperança; Serviço Técnico de Educação de Deficientes Motores; Centro de Formação Profissional de Deficientes e uma Unidade Ocupacional.

Nos anos de 1990 dá-se uma descentralização e criam-se os CAP de âmbito concelhio, que apoia crianças com NEE que frequentam as escolas regulares.

O artigo 13^a, do Decreto 33/2009 expõe que, na Região Autónoma da Madeira, conta com os CAP, de âmbito concelhio, dispõem de equipas multidisciplinares que colaboram com os estabelecimentos de educação e ensino, famílias e unidades de saúde pública, centros locais de segurança social, câmaras municipais e juntas de freguesia, (...).

O artigo 14^o do supracitado decreto, refere algumas das atribuições deste serviço:

- Participar na definição de estratégias e metodologias a desenvolver e utilizar com alunos, cujas necessidades aconselhem intervenções específicas;
- Promover o acompanhamento social, psicológico e pedagógico às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e respetivas famílias, quer em ambiente escolar, quer em ambiente sócio familiar, nomeadamente no âmbito da intervenção precoce e/ou apoio domiciliário;
- Acompanhar e supervisionar a intervenção técnico-pedagógica dos elementos das equipas de educação especial e reabilitação afetos ao CAP, junto dos estabelecimentos de educação e ensino.

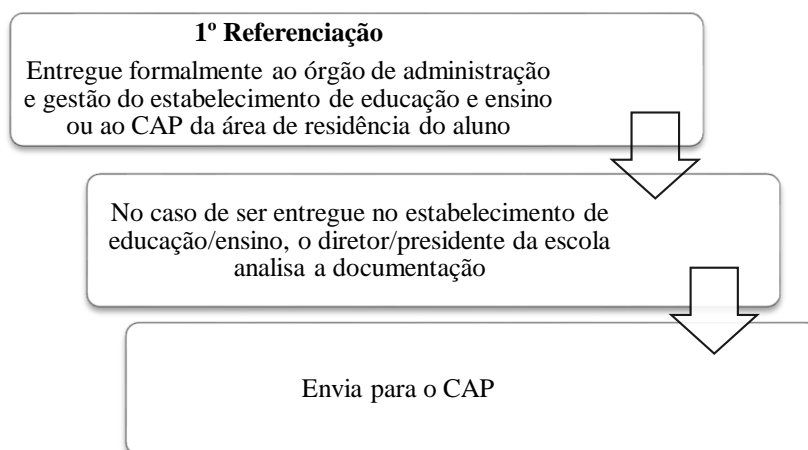
O CAP é orientado por um coordenador, cujas funções, previstas no ponto são:

- ✓ Articular com os órgãos de gestão e administração escolar a elaboração dos horários dos docentes especializados em educação e ensino especial;
- ✓ Promover a intervenção precoce;
- ✓ Homologar o PIAF e o PEI, quando aplicável;
- ✓ Sensibilizar a comunidade educativa para a igualdade de oportunidades a prosseguir com o desenvolvimento curricular, diversificação das estratégias pedagógicas e diferenciação pedagógica, consentânea com o princípio da escola inclusiva;
- ✓ Promover a adaptação das condições em que se processa o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais;
- ✓ Dinamizar a formação, investigação e reflexão cooperativa dos docentes e outros técnicos especialistas no seu contexto de trabalho, no sentido da valorização das práticas educativas;
- ✓ Identificar e propor a atribuição de tecnologias de apoio adequadas à promoção do sucesso educativo.

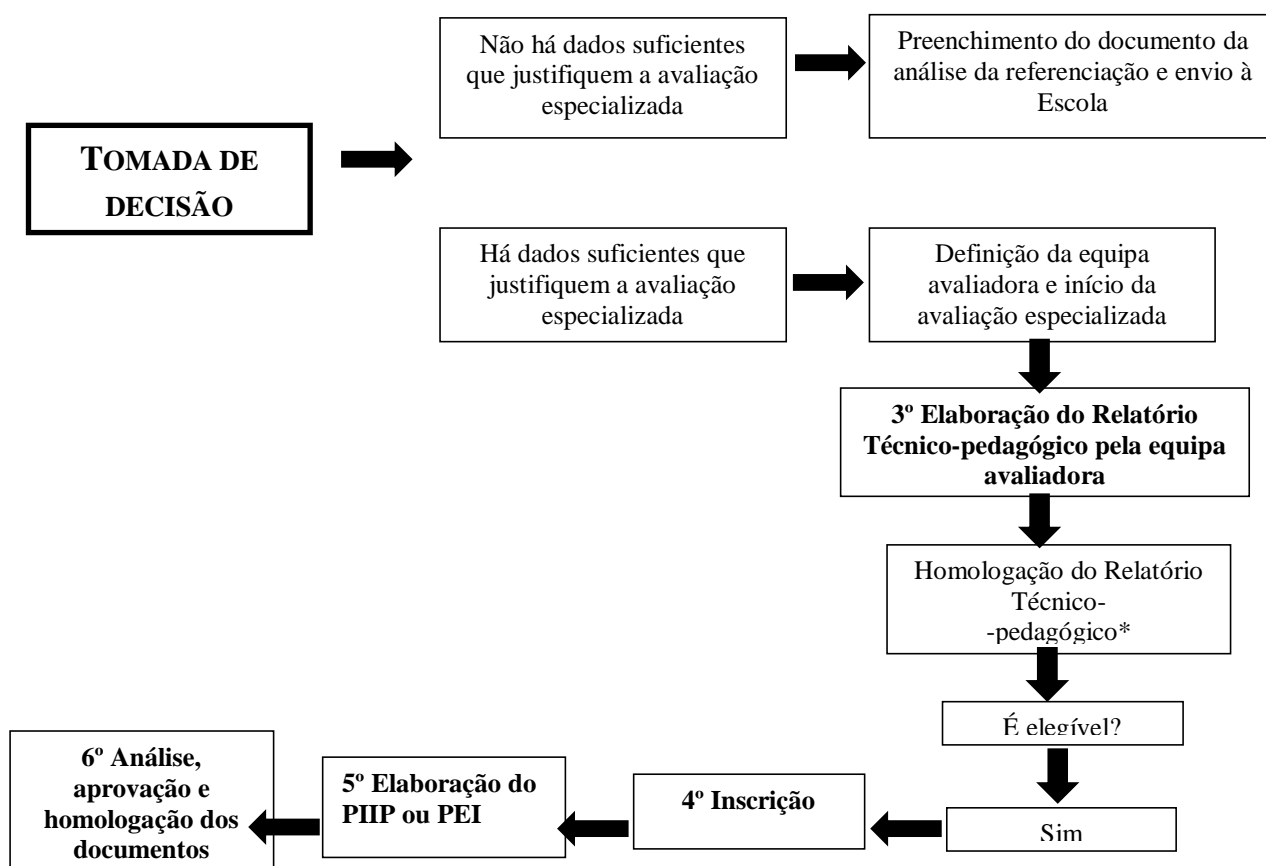
Na Região Autónoma da Madeira, apostou-se também na inclusão educativa, regulamentada através do **Decreto-Legislativo Regional**, anteriormente mencionado, **n.º 33/2009/M**, de 31 de dezembro. Este diploma segue a mesma linha da legislação nacional, alargando, no entanto, a nível regional, o âmbito de intervenção.

Compete, pois, ao sistema educativo a criação das **condições de acesso e sucesso educativos igualitários a todas as crianças e jovens**, independentemente das suas capacidades, necessidades / handicaps, proporcionando as respostas educativas adequadas às suas características individuais. Assim, o DLR n.º 33/2009/M estabelece os princípios

orientadores da Educação Especial a nível regional. Seguidamente apresenta-se um esquema resumo do processo aquando de uma referenciação na RAM



Esquema IV – Esquema da Fase de Referenciação do Decreto legislativo Regional 33/2009



* A homologação do RTP é feita pelo diretor/presidente do estabelecimento de educação/ensino e pelo coordenador do CAP. No caso de a referenciação ser externa ao estabelecimento de educação/ensino, o RTP apenas é homologado pelo coordenador do CAP.

Esquema V – Processos do Decreto legislativo Regional 33/2009

Recentemente, mais concretamente, em novembro de 2011, assistiu-se à extinção da DREER, fundindo-se os seus serviços na DRE, sendo o organograma (figura 6) o que seguidamente se apresenta:

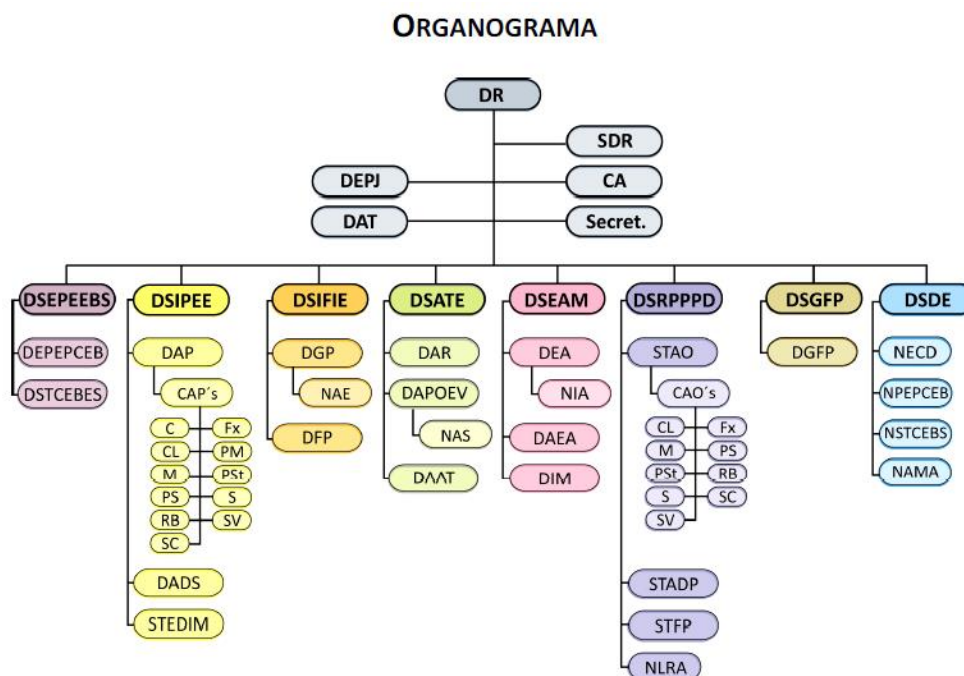


Figura 1 – Organograma Direção Regional de Educação (DRE)

LEGENDA:

DR - Diretor Regional | SDR - Subdiretor Regional | CA - Conselho Administrativo | SEC - Secretariado | DAT - Divisão de Apoio Técnico | DEPJ - Divisão de Estudos e Pareceres Jurídicos | DSEPEEBs - Direção de Serviços de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Ensino Secundário | DEPECEB - Divisão de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico | DSTCEBS - Divisão dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário | DSIPEE - Direção de Serviços de Intervenção Precoce e Educação Especial | DAP - Divisão de Apoio Psicopedagógico | CAP-C - Centro de Apoio Psicopedagógico da Calheta | CAP-CL - Centro de Apoio Psicopedagógico de Câmara de Lobos | CAP-Fx - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal | CAP-M - Centro de Apoio Psicopedagógico de Machico | CAP-PS - Centro de Apoio Psicopedagógico da Ponta de Sol | CAP-PM - Centro de Apoio Psicopedagógico do Porto Moniz | CAP-PST - Centro de Apoio Psicopedagógico do Porto Santo | CAP-S - Centro de Apoio Psicopedagógico de Santana | CAP-RB - Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava | CAP-SC - Centro de Apoio Psicopedagógico de Santa Cruz | CAP-SV - Centro de Apoio Psicopedagógico de São Vicente | DADS - Divisão de Apoio às Deficiências Sensoriais | STEDIM - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual e Motora | DSIFIE - Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional | DGP - Divisão de Gestão de Projetos | NAE - Núcleo dos Assuntos Europeus | DFP - Divisão de Formação de Pessoal | DSATE - Direção de Serviços de Apoios Técnicos e Especializados | DAR - Divisão de Apoio e Reabilitação | DAPOEV - Divisão de Apoio Psicológico e Orientação Escolar e Vocacional | NAS - Núcleo de Apoio à Sobredotação | DAAT - Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas | DSEAM - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia | DEA - Divisão de Expressões Artísticas | NIA - Núcleo de Inclusão pela Arte | DAEA - Divisão de Apoio à Educação Artística | DIM - Divisão de Investigação e Multimédia | DSRPPPD - Direção de Serviços de Reabilitação Psicossocial e Profissional da Pessoa com Deficiência | STAO - Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais | CAO-CL - Centro de Atividades Ocupacionais de Câmara de Lobos | CAO-Fx - Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal | CAO-M - Centro de Atividades Ocupacionais de Machico | CAO-PS - Centro de Atividades Ocupacionais da Ponta do Sol | CAO-Pst - Centro de Atividades Ocupacionais do Porto Santo | CAO-RB - Centro de Atividades Ocupacionais da Ribeira Brava | CAO-S - Centro de Atividades Ocupacionais de Santana | CAO-SC - Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz | CAO-SV - Centro de Atividades Ocupacionais de São Vicente | STADP - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda | STFP - Serviço Técnico de Formação Profissional | NLRA - Núcleo de Lares e Residências Apoiadas | DSGFP - Direção de Serviços de Gestão Financeira e Patrimonial | DGFP - Divisão de Gestão Financeira e Patrimonial | DSDE - Direção de Serviços do Desporto Escolar | NECD - Núcleo de Eventos e Concentrações Desportivas | NPECEB - Núcleo do Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico | NSTCEBS - Núcleo dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino Básico e Ensino Secundário | NAMA - Núcleo de Atividades Motoras Adaptadas

3. Liderança Escolar

3.1 Definição do conceito de liderança

Em qualquer organização, a liderança é fundamental, uma vez que está relacionada com o sucesso ou o insucesso, com o conseguir ou não atingir os objetivos definidos pela organização. Quando falamos de liderança, associamos sinónimos como poder, autoridade, influência, diversos entendimentos que levam em atenção as causas e os efeitos da liderança.

Subsistem várias definições sobre o conceito de liderança. De acordo com Barracho (2012, p. 55), o conceito de liderança, nas Ciências Sociais, surge relacionado com três tipos de visões: como atributo de uma posição, como característica de uma pessoa e como categoria de comportamento. Trata-se de um conceito relativo e dinâmico, que implica um sujeito influenciador e os outros, os influenciados. Na verdade, a liderança está estreitamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. Não existe, por isso, e como referimos, uma definição consensual do conceito. Bass (1990, p. 22) diz que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”.

Conforme nos refere Early e Erez (1997, p.548), liderança “é a capacidade de um indivíduo influenciar, motivar e capacitar outros a contribuírem para efetividade e sucesso da organização da qual eles são membros.”

Na perspetiva de Castanheira e Costa (2009, p.141):

“as abordagens da Liderança vão desde a visão mecanicista da Liderança dos meados do século XX, onde o líder era considerado como alguém com características inatas ou adquiridas através do treino que o encaminhava a atingir a meta desejada, independentemente da situação e do contexto em que a organização se insere, de modo a poder dar resposta aos desafios propostos; visitando as visões culturais deste fenómeno nas quais o líder começa a ser notado como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e mobilização para a realização dos objetivos organizacionais; até aos nossos dias em que as organizações são vistas como instáveis e imprevisíveis e o líder como um ator que tem a tarefa de gestão de conflitos, de utilizar o seu poder e manejar processos de influência.”

Assim, a liderança pode ser percebida como um processo inspirador de outras pessoas, de maneira que elas trabalhem com afinco no sentido de realizar tarefas importantes. Deve ter Neste sentido, o líder será alguém que possui um sentido claro sobre o futuro, além de uma percepção sobre as ações necessárias para alcançar o seu objetivo (Schermerhorn, 2004). Por isso mesmo, Fullan (2003, p.14) refere que “liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudarmos a enfrentar problemas que

nunca foram resolvidos”. Assim, a liderança tem que “ estar alinhada com o interesse coletivo” (Stewart, 2007, p.8).

Sergiovanni (2004, p. 9) menciona que, cada vez mais, as teorias de liderança advêm das escolas de gestão, o que faz com que as práticas de liderança sejam oriundas das empresas e, “estas teorias e práticas importadas, vêm acompanhadas de pressupostos e crenças que fornecem modelos para a forma como as escolas deveriam estar organizadas (...).” Ora, “novos olhares para a organização escolar remetem-nos para uma adequação das teorias às práticas, “ (...) centrais à natureza das próprias escolas e do tipo de pessoas que serve” (Ibidem).

Vivemos nas escolas tempos conturbados, que exigem lideranças fortes e eficazes. A análise do impacto que alguns indivíduos têm sobre as suas organizações tem despertado um interesse crescente. Esses sujeitos podem ser designados de líderes carismáticos (Weber, 1968, cit. por Sell, 2011; House;1977) ou transformacionais (Bass, 1985) e são líderes que, através das suas ações conseguiram obter excelentes resultados nas suas organizações.

Sendo a escola uma instituição dinâmica e complexa e, no contexto atual de mudança, é fundamental uma mobilização coletiva dos atores educativos em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade.

Os especialistas Hooper e Potter (2010, p. 75) são apologistas da existência de sete competências na liderança, necessárias às recorrentes mudanças educativas:

- "- os líderes precisam de ter uma visão do futuro para estabelecer um rumo na organização;
 - os líderes eficazes são modelos de referência e exemplo para os outros;
 - os líderes são comunicadores eficazes na sua visão e inspiração para a mudança;
 - os líderes têm de ser convincentes para que todos trabalhem para o mesmo objetivo;
 - os líderes devem motivar, fazer sobressair o que há de melhor em cada colaborador, delegar poderes (*empowerment*), orientar (*coaching*) e encorajar;
 - os líderes devem ser proactivos, numa situação de contínua mudança;
 - os líderes têm de ter capacidade de tomar decisões em tempos incertos e de crise."
- (Idem, p.75)

Os líderes de uma escola têm que dar diretivas e exercer influência para atingirem as finalidades da mesma, onde é exigida uma resposta aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação. Só desta forma as escolas conseguem “dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (Sergiovanni, 2004 p.172).

Para Perrenoud (2003, p.105), a eficácia dos sistemas educativos depende de "chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático". Neste sentido, um dirigente educativo, tem por missão organizar, planificar e orientar as diferentes atividades

que desempenha, que podem passar pela Direção Executiva, no Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo. Paralelamente deverá, nos órgãos intermédios, desenvolver um trabalho colaborativo, procurando atingir os objetivos previamente definidos, promovendo mais qualidade no serviço à comunidade educativa.

Segundo Santos, (2008,p. 31) o "líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado". A definição de metas comuns possibilitará, a todos os agentes educativos, mais qualidade de ensino e aprendizagem, o reforço das relações interpessoais e a construção de uma escola reflexiva e aprendente. Para esta evolução, são essenciais as lideranças, pela visão, planificação e coordenação.

Hargreaves e Fink (2007) são da opinião que a liderança escolar não se restringe apenas ao Diretor, nem aos professores, tendo que ser partilhada por toda a comunidade educativa.

Assim, em contexto escolar, Kouzes e Posner (2007, pp.23-47) defendem cinco práticas de liderança:

- “• mostrar o caminho - os líderes dão o exemplo, clarificam os valores e envolvem todos;
- inspirar uma visão conjunta – os líderes sabem o que querem no futuro, descrevem esta visão para que os outros a compreendam e entendam e contribuam para a mudança;
- desafiar o processo – só se aventurando é que se conseguem resultados, o líder tem de ser pioneiro para inovar e mudar; tem de experimentar e correr riscos, tem de confiar nos outros para se mudar;
- permitir que os outros ajam – a mudança só é possível com o trabalho colaborativo, com a criação de confiança e distribuição do poder;
- encorajar a vontade - para se alcançarem os objetivos, o líder encoraja a ir em frente e deve também reconhecer, individual ou publicamente, as contribuições de cada um.”

Na escola atual defende-se um tipo de liderança que envolva toda a comunidade docente. As sete competências da liderança defendidas por Hooper e Potter (2010, p. 75) mostram-nos que na organização escolar, estas são essenciais para se fazer face às mudanças e para se transformar os seus atores:

- "- os líderes precisam de ter uma visão do futuro para estabelecer um rumo na organização;
- os líderes eficazes são modelos de referência e exemplo para os outros;
- os líderes são comunicadores eficazes na sua visão e inspiração para a mudança;

- os líderes têm de ser convincentes para que todos trabalhem para o mesmo objetivo;
- os líderes devem motivar, fazer sobressair o que há de melhor em cada colaborador, delegar poderes (*empowerment*), orientar (*coaching*) e encorajar;
- os líderes devem ser proativos, numa situação de contínua mudança;
- os líderes têm de ter capacidade de tomar decisões em tempos incertos e de crise."(Idem, p. 75)

Uma das grandes incitações que se põem atualmente às organizações escolares é gerar um ambiente de trabalho motivador. Carapeto e Fonseca (2006 p.81) defendem que “o líder antecipa o futuro, cria uma imagem do resultado a alcançar e, para ser seguido, partilha a sua visão com os colaboradores e motiva-os para alcançar. Se os outros não o seguirem, não existe líder.”

O líder (diretor) tem um papel central na liderança e gestão dos recursos humanos e funções pedagógicas da escola. Acreditamos que uma boa prática de direção/liderança e gestão de recursos humanos é fundamental para o sucesso de qualquer escola.

De acordo com Libâneo (2001 pp.181-183):

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários sectores (sector administrativo, sector pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc. Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo.

De uma maneira geral, cabe ao diretor não só a realização de tarefas que promovam o funcionamento da escola, no âmbito dos normativos legais, como ainda liderar os atores organizacionais, de forma a conseguir uma escola de qualidade. Assim, tanto a direção como o estilo de liderança são essenciais para desenvolver as dinâmicas intrínsecas à mudança e à melhoria da escola, sendo a fundamentais para a mobilização dos vários atores, na resolução conjunta dos problemas que vão surgindo, em cada instituição (Fullan, 2003).

O discurso institucional confirma-o ao atribuir um conjunto de responsabilidades ao diretor de escola, previsto no Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho. O diretor de escola, com dispensa de componente letiva, desempenha funções administrativas e pedagógicas essenciais ao sucesso da organização escolar. Nas responsabilidades que lhe são incumbidas, tem uma posição determinante nas práticas de direção/liderança e gestão de pessoas.

O líder tem um impacto importante sobre aquilo que as organizações são, pois, tem que influenciar um grupo de pessoas, também terá que ter a habilidade de as motivar a cooperar para os objetivos da equipa, grupo ou organização em que estão inseridos.

Segundo Sergiovanni (2004), a liderança escolar é como um processo recíproco que, deve permitir aos membros da comunidade escolar construir um significado comum, fomentando, deste modo, a criatividade, a inovação.

Esses mesmos líderes são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da organização pois assiste-lhes orientar e motivar, todas as atividades relacionadas às tarefas dos liderados.

Na era da globalização e com o desenvolvimento constante da tecnologia, as nossas organizações escolares, vêm a passar por grandes transformações e desafios, cada vez mais, se exige lideranças competentes e eficazes que se evidenciem pela determinação, pelos valores, orientações, estratégias, assim como implementação de uma comunicação convincente, através de uma liderança partilhada.

Concordamos com Correia (2008 p.47), quando refere que “a liderança de uma escola é, um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva.” Partilhamos, ainda da opinião do autor, quando defende que “o órgão diretivo, seja ele o conselho executivo ou o diretor executivo, desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (Idem, p. 47)

Compete, portanto, à direção o comprometimento de, em conjunto com os docentes, fazer com que toda a comunidade educativa se sinta parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão.

Na perspetiva de Correia (2008, p.48), “cabe ainda ao órgão diretivo a responsabilidade de organizar ações de formação e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os alunos.” Correia (2008), faz ainda uma chamada de atenção a um conjunto de barreiras que a liderança deve estar atenta e, destaca, os critérios de apoio aos alunos com NEE, tantas vezes caracterizados no apoio direto fora da sala de aula, os serviços de saúde a iniciarem o encaminhamento do aluno e as avaliações dos técnicos superiores, feitas quando calha e fora da sala.

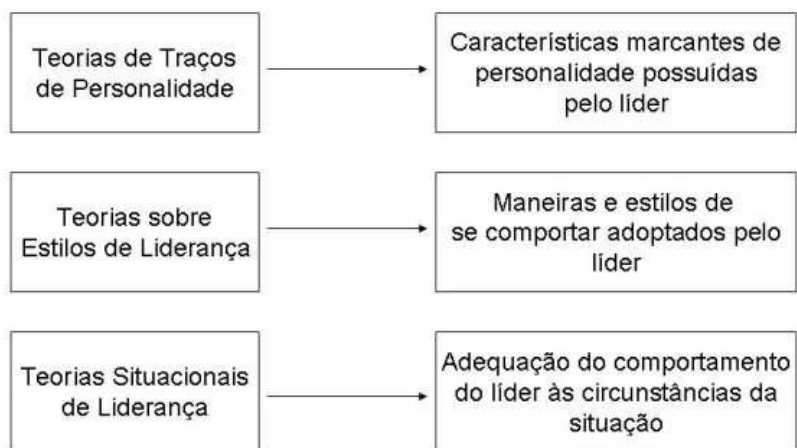
Desta forma, podemos assumir que “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”. (Hargreaves & Fink, 2007, p.11)

4. Estilos de Liderança

“Cada vida é um Laboratório de Liderança. Para liderar, não precisamos de um título nem de uma organização. Necessitamos, isso sim, do intenso desejo de Ser a diferença positiva, e de nos apercebermos das oportunidades de liderança que se apresentam no quotidiano.”(Ken Blanchard)

Das teorias sobre liderança, manifestas por autores humanistas, podemos qualificá-las em três grupos, como nos indica o esquema (quadro 2) apresentado.

Quadro 2 – Teorias sobre Liderança por autores humanistas (Chiavenato, 2004, p.123)



Passemos então a apresentar cada uma destas teorias de forma mais pormenorizada.

Teoria dos Traços de Personalidade

Nesta abordagem, a escolha dos líderes seria feita com base nas suas características físicas, mentais, sociais e psicológicas. Esta abordagem baseia-se na ideia de que os líderes já nascem líderes, não se fazem, postura que leva a que muitos teóricos não aceitem esta posição. Num estudo realizado com essa finalidade, Ghiselli (1971) identificou trinta componentes dos traços que caracterizam um líder, de onde se destacam os seis mais importantes: **A capacidade de supervisão** (planear, organizar, liderar e controlar), necessidade de realização profissional

(procura de responsabilidade), **a inteligência, a capacidade** (e gosto) para **tomar decisões**, a **autoconfiança** e a **capacidade de iniciativa**. Os traços de um líder podem ser agrupados em três grupos de capacidades: técnicas (contabilidade, marketing...); cognitivas (raciocínio analítico ou análise quantitativa) e a inteligência emocional (capacidade para trabalhar com os outros e a paixão pelo trabalho).

Assim, segundo Chiavenato (2004) este tipo de líder, desempenhava uma posição de «*status*» em analogia a outros sujeitos que não apresentavam tais características. Contudo, as componentes supracitadas deverão sempre ser mediadas pela capacidade de comunicação e diálogo, de forma a envolver todos os atores educativos.

Teoria dos Estilos de Liderança

A principal diferença entre a Teoria dos Traços e a Teoria dos Estilos apoia-se na circunstância de que, na primeira a liderança é inata, na segunda, se o comportamento for assimilado *laissez-faire* como eficaz, as pessoas poderiam ser exercitadas para eleger tais comportamentos, desenvolvendo-os (Chiavenato, 2004). Esta teoria assenta em três estilos de liderança: Autocrática, Liberal e Democrática. No estilo Autocrático (autoritário ou diretivo), o líder impõe ordens ao grupo, toma as decisões individualmente e sem ouvir os liderados. O líder é dominador. No que concerne à liderança liberal (*laissez-faire*), é caracterizada pela existência de um líder que, delega decisões ao grupo ficando este livre e sem controlo. O líder não participa, apenas comenta quando solicitado. Esta atitude gera um forte individualismo agressivo e pouco respeitado pelo líder. Numa liderança democrática (participativa ou consultiva) o líder preocupa-se com as pessoas, conduz e orienta o grupo e há participação dos liderados no processo de decisão. O líder é objetivo e o clima é de satisfação (Idem)

Na leitura do quadro (quadro 3 seguinte poder-se-á ter uma visão mais clara dos três estilos de liderança bem como das características de cada um.

Quadro 3 – Os três Estilos de Liderança e suas Características (Chiavenato, 2004, p.125)

Autocrática	Democrática	Liberal (Laissez-Faire)
O líder fixa as directrizes, sem qualquer participação do grupo.	As directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, é mínima participação do líder.
O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo improvisável para o grupo.	O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.	A participação do líder é limitada apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho.	A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
O líder é denominador e é "pessoal" nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo em espírito. O líder é "objectivo" e limita-se aos "fatos" nas críticas e nos elogios.	O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as actividades quando perguntado.

Na rotina, como nos refere Chiavenato (2004, p.125), “o líder verdadeiro utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada.” ou seja, o líder utiliza a liderança autocrática, democrática bem como a liberal, no entanto, como transmite o autor supracitado “o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades” (Ibidem).

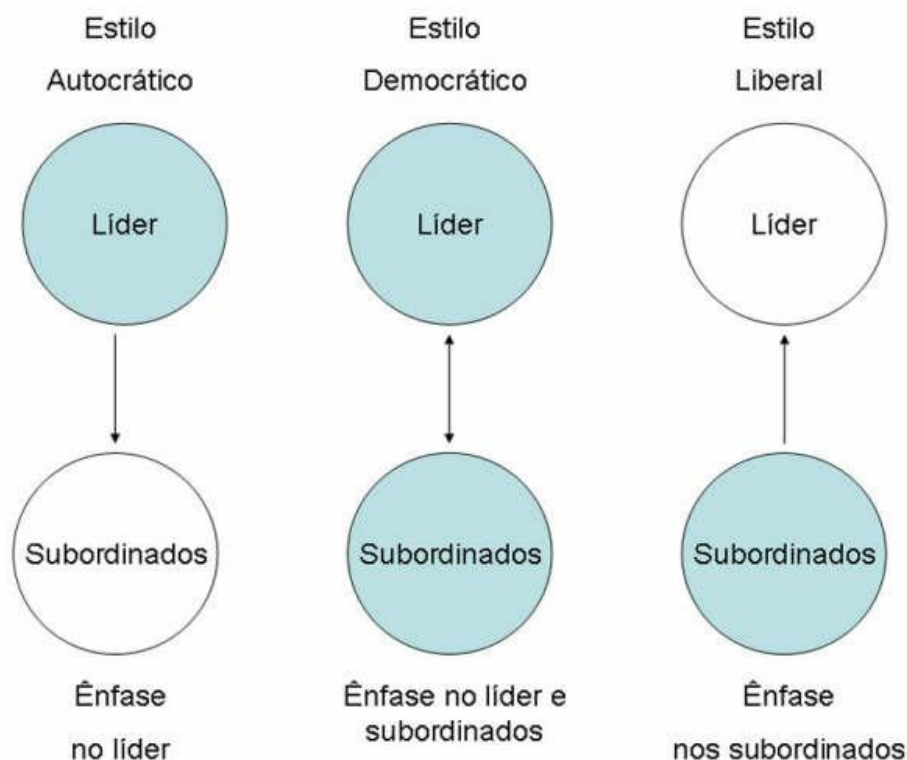


Figura 2 – Ênfases decorrentes dos Estilos de Liderança (Chiavenato, 2004, p.126)

O esquema (figura 2) apresentado dá-nos a perspetiva das diferentes ênfases decorrentes dos estilos de liderança. Os grupos sujeitos à liderança autocrática exibiram maior quantidade de trabalho feito. Sob a liderança liberal, os resultados de qualidade e quantidade foram negativos. No que concerne à liderança democrática, os grupos expuseram um nível quantitativo de realização equivalente à liderança autocrática, com uma qualidade de trabalho superior.

Teoria Situacional da Liderança

Hersey e Blanchard (1986) apresentaram uma teoria sobre a liderança sugerindo que não existe uma única forma de liderar. Por isso, o líder deve adaptar o estilo de liderança de cada um à situação em causa. O líder deve saber agir de maneira ajustada a cada situação, aplicando maior ou menor ênfase no comportamento de relacionamento e/ou da tarefa a depender do que a situação exige, considerando, em especial, o nível de maturidade daquele indivíduo ou grupo para realizar aquela determinada tarefa (Hersey & Blanchard, 1986).

O esquema (figura 3) que se segue expõe uma série ampla de padrões de comportamento de liderança que o administrador escolhe para as relações com os subordinados.

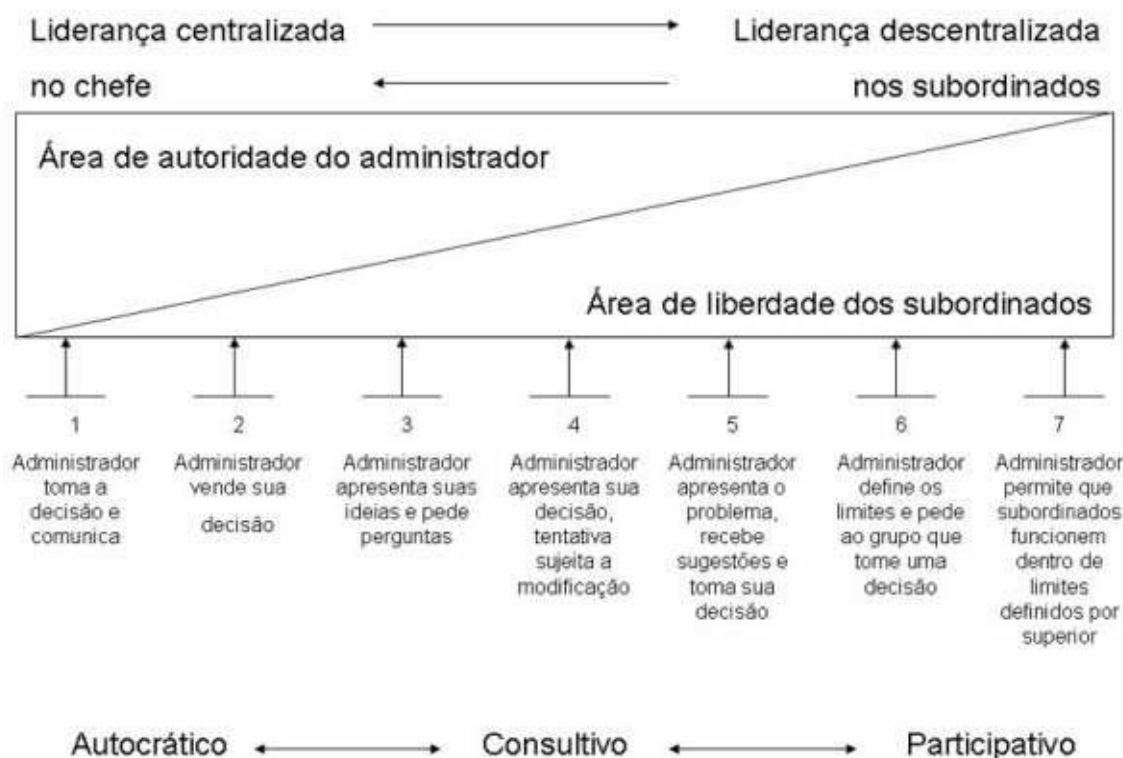


Figura 3 – Padrões de Comportamento de Liderança (Chiavenato, 2004, p. 127)

O comportamento de liderança localizado no lado extremo esquerdo anuncia um administrador com alto grau de controlo sobre os subordinados, contrariamente, o comportamento apresentado no lado extremo direito indica-nos um administrador que permite muita liberdade de ação para os subordinados. Nenhum dos extremos é totalitário, pois autoridade e liberdade nunca são infindas.

Na escolha do padrão de liderança a abraçar, o administrador pondera e avalia três forças que agem conjuntamente, como nos elucida Chiavenato (2004, p.127):

- a) Quando as tarefas são rotineiras e repetitivas, a liderança é limitada e sujeita a controlos pelo chefe, que passa a adotar um padrão de liderança próximo ao extremo esquerdo do gráfico.
- b) Um líder pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um dos seus subordinados, de acordo com as forças anteriores.

c) Para um mesmo subordinado, o líder também pode assumir diferentes padrões de liderança, conforme a situação envolvida. Em situações em que o subordinado apresenta alto nível de eficiência, o líder pode dar-lhe maior liberdade nas decisões, mas se o subordinado apresenta erros seguidos e imperdoáveis, o líder pode impor-lhe maior autoridade pessoal e menor liberdade de trabalho.

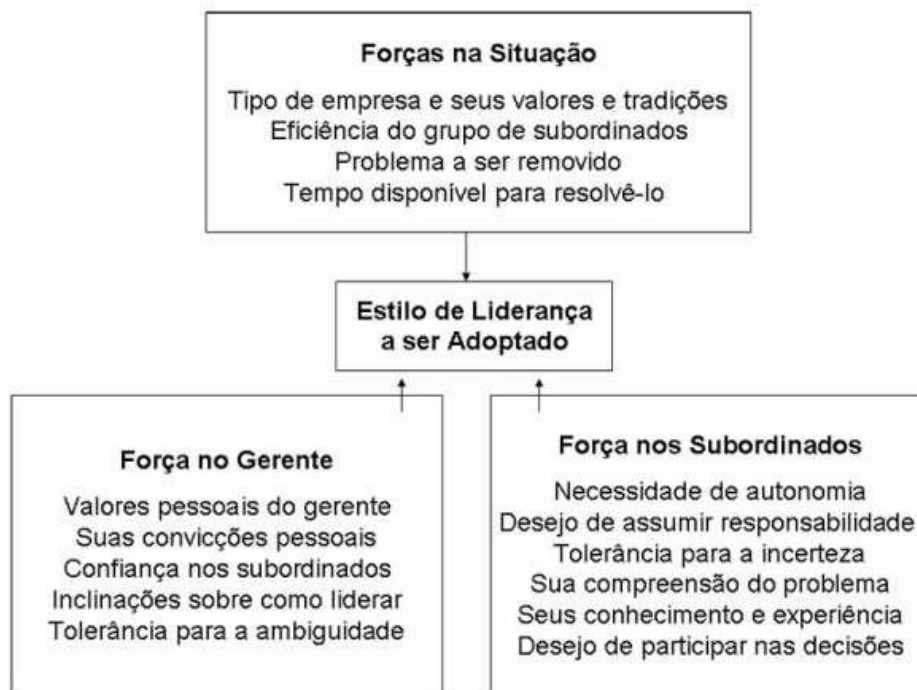


Figura 4 - Exemplificação da Teoria do Caminho – Meta de House (Chiavenato, 2004, p.127)

A Teoria do Caminho – Meta, de House (1971), refere que os líderes motivam um superior cumprimento dos subordinados atuando de maneira que os influa a acreditar que os resultados importantes podem ser atingidos por meio de um esforço centralizado.

Porém, esta teoria apresenta limitações conceptuais, pois apenas se concentra na motivação dos subordinados como processo exploratório para os efeitos de liderança e ignora outros aspetos tais como a influência do líder na organização do trabalho, os níveis de recursos e os níveis de habilidades.

Na diversidade das teorias sobre a liderança destaca-se a liderança transformacional, que será objeto de análise a seguir, atendendo às suas especificidades.

Liderança Transformacional

A Liderança Transformacional foi utilizada, pela primeira vez, em 1978, por Burns. Para o autor, “a liderança tem que estar alinhada com o interesse coletivo e líderes eficazes têm que ser julgados pelas suas habilidades de provocar mudanças sociais.” (cit. por Leithwwod ; Jantzi & Fullen, 2004, p. 58). Um líder transformacional é, então, alguém que usa o seu carisma para fazer crescer aspirações, movimentar pessoas e sistemas organizacionais em novos padrões de alto desempenho.

Por isso, e como refere Bento (2008, p. 146) “a liderança transformacional transforma os liderados no sentido de estes passarem a perseguir os objetivos da organização deixando os seus próprios interesses para segundo plano”.

Schermerhorn (2004, p. 148) menciona que o líder transformacional goza de : **visão** - tem ideias e um sentido de direção; **carisma** - tem entusiasmo, crença, fidelidade, orgulho e firmeza; **simbolismo** – identifica "heróis", oferece recompensas; **delega (empowerment)** - ajuda os outros a prosperar; **estimula intelectualmente** - envolvendo e consciencializando o grupo e **é íntegro** - reto e confiável. Os seguidores tornam-se mais dedicados, mais contentes com o seu trabalho e mais dispostos a esforços adicionais para alcançar o sucesso.

Em contexto escolar, este tipo de liderança surge apenas nos anos de 1990, vindo a dar apoio aos professores no desenvolvimento de uma cultura profissional (Leithwwod, Jantzi & Fullen, 2004). A partir daí, surgiram vários estudos ligados à eficácia e melhoria das escolas que têm fortalecido a importância da liderança como um dos agentes essenciais de desenvolvimento e de melhoria (Day *et al*, 2000; Fullan, 2003). Embora existam distintas formas de liderar nas escolas, investigações apontam no sentido que a chave do êxito é conseguir encontrar os valores e os meios certos para administrar as tensões e os conflitos que os líderes têm que defrontar (Day *et al*, 2000; Fullan, 2003). Segundo Fullan (2003), sendo a liderança em contexto escolar tão complexa, é pertinente que, para além do líder, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola.

Bollivar (2000, p. 29) acredita que existe um conjunto de ações que um líder transformacional deve exercer: estimular e incrementar um clima de colegialidade; contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores; melhorar a capacidade da escola a resolver os seus problemas; edificar uma visão coletiva e identificar os objetivos práticos, conceber culturas de cooperação, altas expetativas de nível de concretização e disponibilizar apoio psicológico aos docentes.

No dizer de Busch e Glover (2003), na liderança transformacional existe uma influência assente no incremento do comprometimento dos liderados para o cumprimento dos objetivos organizacionais. Por isso, e como refere Bannon et al. (2002), a liderança transformacional tem um impacto significativo no desempenho individual, enaltece o trabalho cooperativo, fomenta uma comunidade educativa que salienta a sua atenção nos objetivos comuns através de estruturas colaborativas e espírito grupal. Neste tipo de liderança, o líder promove metas comuns, constrói uma visão partilhada do que a escola deveria ser, apoia os seguidores na tentativa de melhoria de ensino e proporciona oportunidades para que os professores reflitam sobre a sua prática (Gonzalez, 2003)

Vivemos num tempo em que necessitamos de rever toda a perspetiva de nós próprios, assim como a natureza do conceito de Liderança. Segundo Fullan (2003, p.13):

“Se pedirmos às pessoas para nos indicarem palavras que descrevam a mudança, certamente que seremos confrontados com uma mistura entre termos positivos e negativos. Por um lado, medo, ansiedade, perda, perigo, pânico, por outro, júbilo, coragem, empreendimento, entusiasmo, inovação, estímulo. Para o bem ou para o mal, a mudança ganha sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave.”

Liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais diversos objetivos específicos. Liderança é, como nos diz Burns (1978, p.2), “um dos mais observados fenómenos da terra.”

Desta feita, esta teoria, assente nas relações interpessoais, gere informação, emoções e realização, proporcionando maior abertura e diálogo, num tipo de gestão mais participativa.

Liderança Emocional

O papel emocional do líder é o primeiro ato de liderança e o mais importante. Nas organizações modernas, esta tarefa continua a ser uma das principais funções dos líderes, que é a de encaminhar as emoções coletivas para direções positivas. Por isso, cada vez mais se ouve falar de liderança emocional. De acordo com Barracho (2012, p. 187) isto prende-se com o facto de termos passado de uma economia industrial e de serviços para uma economia do conhecimento que criou a necessidade de escolher e recrutar gestores cada vez mais habilitados.

Goleman (2007, p. 34) afirma que os “melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos de liderança e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias.” São os estilos visionário, conselheiro, relacional e democrático que suportam

o tipo de ressonância que fomenta melhorias de desempenho. Os outros dois, pressionador e dirigista podem ser vantajosos em situações específicas, mas devem ser empregues com cuidado (Idem).

De ressaltar que um líder pode adotar um ou mais estilos de liderança num dado momento, e noutro ser capaz de utilizar esses e ainda outros, pois reforça as competências de inteligência emocional que estão subjacentes aos estilos de liderança.

Uma das funções básicas de um líder emocional é gerar força, otimismo, e amor pelo trabalho a efetivar, bem como construir um contexto de cooperação e confiança.

Há quem advogue que para ser líder é necessário ter características inatas, no entanto, há quem diga que é necessário um processo que resulta de uma aprendizagem motivada.

O segredo do aperfeiçoamento efetivo das competências de liderança é a aprendizagem autodirigida que nos é dada a conhecer por Goleman (2007), e posteriormente se apresenta (figura 5).

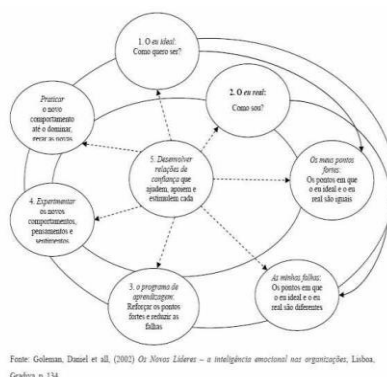


Figura 5 – A inteligência emocional nas organizações (Goleman, 2007)

Cada aprendizagem baseia-se em cinco descobertas, cada uma representa um ponto de descontinuidade. O propósito é usá-las como ferramenta para fazer as transformações necessárias para que uma pessoa se torne um líder emocionalmente inteligente.

Para tal, é necessário, segundo Goleman (2007), “desenvolver ou reforçar propositadamente uma qualidade que já se possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas.” O próprio autor avança e explica “isto exige, que antes, se tenha uma visão clara do eu ideal – o que se quer ser – e, também, uma visão verdadeira do eu real – o que se é efetivamente nessa altura.”

De facto, o comprometimento da liderança, deve estar presente em cada decisão tomada, através de comportamentos e atitudes exemplares, que esclareçam verdadeiramente o sentido da visão e dos objetivos propostos.

5. Motivação

Atualmente, uma preocupação das organizações escolares é a motivação no contexto de trabalho. Os cientistas comportamentais, que analisam as organizações, como os que as chefiam procuram explicações sobre a motivação do sujeito no seu local de trabalho.

Bilhim (2005, p. 317) entende necessidade como “um estado de espírito interno que faz com que certos resultados apareçam como atrativos ao sujeito”. Todavia, Sampaio (2004, p. 114) focaliza que “as necessidades mudam com o tempo, em parte por causa da maturação e satisfação”.

Cunha *et al.* (2007, p. 154) defendem que as definições abarcam:

“Um elemento de estimulação – as forças energéticas responsáveis pelo despoletar do comportamento; um elemento de ação e esforço – o comportamento observado; um elemento de movimento e persistência – o prolongamento no tempo do comportamento motivado; e, um elemento de recompensa – o reforço das ações anteriores.”

Etimologicamente “motivação” indica caminhar e provoca um movimento do sujeito para a ação. O indivíduo atua desta ou daquela forma, pois, tem um interesse, um impulso qualquer. Possui um instinto, um motivo, uma necessidade. Segundo Bilhim (2006, p.317) “a motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objetivos, esforço esse que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos.”

Desta forma, a motivação pode assumir a responsabilidade pela dinamização do comportamento do sujeito, com a intenção de chegar à meta, tendo, assim, uma função importante na execução de uma atividade.

Para Neves (2001, p. 260), é um “desejo de adotar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objetivos organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de algumas necessidades individuais”. Ou seja, a motivação pode ser considerada como o resultado da interação entre indivíduos e a situação.

Montserrat (2004, p. 17) fala-nos da motivação intrínseca, explicando que “provém do próprio indivíduo. Favorece uma satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal.” Por outro lado, a motivação extrínseca está relacionada com atitudes tidas com o objetivo de receber uma recompensa material ou social, ou simplesmente para evitar punição. O mesmo autor alerta-nos que

“Todavia, quando a atividade é unicamente centrada em motivações extrínsecas, o nível de motivação é fraco.” (Ibidem)

Cunha *et al.* (2007, p. 172), sobre este assunto, defendem que, as pessoas intrinsecamente motivadas “atribuem o seu comportamento a necessidades internas e esforçam-se por obter recompensas que lhes satisfaçam as necessidades intrínsecas”, mas “se, por alguma razão, estes indivíduos passam a atribuir o seu comportamento a causas externas, o resultado é um decréscimo de motivação intrínseca”.

Confrontamo-nos com vários elementos, para entender a conceção de motivação, as expetativas e os seus fins, os sujeitos e os vários comportamentos, os valores, as necessidades, as atitudes, as condutas. Forças complexas que principiam e retêm ações conduzidas para a efetivação de objetivos pessoais.

4.1. Teorias da Motivação

As conversas sobre motivação, no contexto de trabalho, iniciaram com a Teoria das relações humanas que apareceu nos Estados Unidos como resultado das conclusões das Experiências de Hawthorne, incrementada por Elton Mayo e os seus ajudantes (Chiavenato, 1999). A noção de motivação não tem sido fácil de esclarecer e explicar às organizações. Várias versões são expostas por teóricos que dão realce a diferentes aspetos. A ideia de motivação familiariza-se com fatores psicológicos, ambientais ou fisiológicos e com procedimentos de realização ou a direção para objetivos (Chiavenato, 1999).

O sujeito é motivado para estar junto, ser reconhecido, as relações humanas e a colaboração são observadas como a solução para desviar conflitos sociais. “O conflito deve serevitado através de uma administração humanizada. O conflito é uma chaga social e acooperação é o bem-estar social”. Chiavenato (1999, p.135)

A Teoria das Relações Humanas contrapõe-se à Teoria Clássica da Administração que via o Homem como uma máquina em que a autoridade se encontrava na figura do chefe. A Teoria das Relações Humanas vem dar importância à Pessoa, na qual existe o cuidado da Delegação de Poder. A Teoria das Relações Humanas vem mudar a tendência de desumanização do trabalho, acarretando novos paradigmas à administração como, comunicação, liderança, comunicação enérgica de grupo e motivação.

Os trabalhadores passam, assim, a serem olhados como sujeitos, com desejos, sentimentos e receios. O comportamento no local de trabalho será, como noutro contexto, resultado de fatores motivacionais.

A Administração Clássica apoiava-se na teoria do «*homo economicus*», na qual o comportamento do indivíduo é motivado unicamente pelo dinheiro e pelas compensações materiais do trabalho, Elton Mayo e os seus colaboradores sugeriram uma nova teoria da motivação, na qual o homem é motivado não por estímulos económicos mas por recompensas sociais e simbólicas (Chiavenato, 1999).

As teorias da motivação estabeleceram dois grupos. As teorias de conteúdo ou das necessidades que se relacionam com o objetivo da motivação e, as teorias de conteúdo ou cognitivas que têm por base a forma como se exprime.

4.1.1. Teoria das Necessidades:

Como esclarecimento do processo de motivação dos indivíduos, na Teoria das Necessidades das pessoas, a mesma alicerça-se nas necessidades interiores das pessoas e o comportamento proveniente do esforço por elas efetivado para minimizar ou satisfazer essas necessidades. Assim, as teorias das necessidades com mais importância são: Teoria das Necessidades de Maslow, Teoria das Necessidades de Frederick Herzberg, Teoria das Necessidades de Alderfer e Teoria das Necessidades de McClland.

4.1.2. Teoria das Necessidades de Maslow:

A Teoria das Necessidades de Maslow aparece durante a segunda Guerra Mundial. Maslow incrementa uma Teoria da Motivação Humana, cujas questões eram: O que é que as pessoas pretendem da vida? De que necessitam para serem felizes? O que é que faz com que procurem certos objetivos? (Sampaio, 2004).

Sampaio (2004), acrescenta que a Teoria da Motivação de Maslow, denominada pela Pirâmide ou Hierarquia das Necessidades, baseia-se em três grandes propósitos:

- O Princípio da Dominância, que equivale ao fato do comportamento humano ser estimulado pelas necessidades não satisfeitas;
- O Princípio da Hierarquia, que se relaciona com o fato das necessidades humanas serem agrupadas de acordo com uma hierarquia;

- Princípio da Emergência, em que um nível de necessidades emerge como fonte de motivação e por efeito irá regular o comportamento do sujeito, apenas quando as necessidades do nível ou níveis hierárquicos abaixo se encontrarem satisfeitos.

Na teoria de Maslow, um ponto importante é que as necessidades são exequíveis de hierarquização. As de nível inferior são as necessidades fisiológicas e as superiores são as de auto realização (figura 5).



Figura 6 - Pirâmide das necessidades de Maslow

Fonte: (Sampaio, 2004, p. 124)

Ao observarmos a Pirâmide acima exposta, verificamos que Maslow decide um conjunto de cinco necessidades:

1. Necessidades fisiológicas (básicas), tais como a fome, a sede, o sexo e o abrigo;
2. Necessidades de segurança, que vão da simples necessidade de se sentir seguro dentro de uma casa, a forma mais elaboradas de segurança como um emprego estável, um plano de saúde ou um seguro de vida;
3. Necessidades sociais ou de amor, afeto, afeição e sentimentos tais como os de pertencer a um grupo ou fazer parte de um clube;
4. Necessidades de estima, que passam por duas vertentes, o reconhecimento das nossas capacidades pessoais e o reconhecimento dos outros face à nossa capacidade de adequação às funções que desempenhamos;
5. Necessidade de auto realização, em que o indivíduo procura tornar-se aquilo que ele pode ser.

Na perspetiva de Maslow, a pessoa busca primeiro satisfazer as necessidades básicas (alimentação, habitação) antes de voltar ao seu comportamento no sentido de consolar as necessidades de nível mais alto (auto realização). As necessidades de ordem mais baixa devem ser satisfeitas para uma necessidade de ordem mais elevada passe a orientar os pensamentos conscientes do sujeito. Um aspeto importante do pensamento de Maslow é que a necessidade satisfeita deixa de motivar. A teoria de Maslow está traçada sobre a premissa de que as pessoas têm necessidades de crescer e de se desenvolver.

No último limiar da pirâmide, Maslow encara que a pessoa tem que ser coerente com aquilo que é na realidade.

4.1.3. Teoria dos Dois Fatores:

Esta teoria foi anunciada por Frederick Herzberg, psicólogo, na década de cinquenta. Diferencia-se da teoria de Maslow porque Herzberg reconhece apenas duas classes de fatores para estudar o comportamento dos indivíduos no contexto de trabalho, nomeando-os de fatores higiénicos e motivacionais.

Na perspetiva de Bilhim (2006) os fatores higiénicos são fatores que impedem que uma pessoa esteja descontente com o seu trabalho, mas que não contribuem diretamente para o contentamento no trabalho, sendo estes, o salário, o «*status*», a segurança, as condições de trabalho, as políticas da organização, a supervisão e as relações interpessoais. No que concerne aos fatores motivacionais, contribuem diretamente para a satisfação no trabalho englobando a realização pessoal, o reconhecimento, o desenvolvimento, o crescimento das responsabilidades e o trabalho a realizar.

A presente teoria vem apontar o interesse do crescimento psicológico como uma condição essencial para o gosto dourador no trabalho.

4.1.4. Teoria das Necessidades de Alderfer:

A teoria das necessidades prescrita por Clayton Alderfer também reconhecida por ERG (*Existence, Relatedness e Growth*) surge em 1972 para entender as propriedades de dissatisfação e dos desejos nas necessidades humanas.

Segundo o autor supracitado são três os níveis de necessidades:

- As necessidades de Existência (comida, água, ar);

- As necessidades de Relacionamento (ser reconhecido como parte integrante de um grupo, família ou cultura);

- As necessidades de Crescimento (procura da auto realização).

Embora esta teoria possa ter semelhanças com a de Maslow, nesta as pessoas prosperam desde o nível mais inferior das necessidades até ao mais elevado, esta ordem pode também ser contrária.

4.1.5. Teoria das Necessidades de McClelland:

Esta teoria busca compreender a motivação humana através das suas necessidades. Esta teoria foi desenvolvida nos anos sessenta, a teoria das necessidades sustenta a existência de três fontes fulcrais de motivação para as pessoas: a necessidade de poder e a necessidade de realização e a necessidade de afiliação.

A necessidade de poder representa o desejo de controlar, influenciar ou ser responsável pelo trabalho dos outros, valorizam o prestígio, a influência e a autoridade.

A necessidade de realização explica a vontade de atingir objetivos que signifiquem um desafio, de fazer algo melhor ou com mais eficiência do que já foi feito anteriormente, as pessoas anseiam ter responsabilidades, ser excelentes e bem-sucedidas, descobrir soluções para os problemas, contrair riscos calculados, e elogiar o feedback do seu desempenho.

A necessidade de afiliação relaciona-se com a aspiração de manter relações pessoais, as pessoas demonstram interesses na interação social com os outros e preocupam-se, particularmente, com as relações interpessoais. Para pessoas com estas necessidades, a relação social supera as dimensões comparadas com as tarefas.

Mediante o tipo de necessidade que prevaleça sobre as pessoas, as características pessoais e as forças motivadoras mudarão de indivíduo para indivíduo.

McClelland é da opinião que estas competências são assimiladas através da aptidão das pessoas na afinidade com o contexto e que, como são compreendidas, os procedimentos tendem a recorrer com alta frequência. Como resultado da aprendizagem, os indivíduos incrementam necessidades que abrangem o comportamento e o desempenho.

4.1.6. Teorias Cognitivas:

As teorias da motivação evidenciam-se na perceção do método subjacente à motivação no contexto de trabalho, experimentando explicá-la entre o enfoque na falta das necessidades e no comportamento proveniente dessa situação.

As teorias do processo localizam-se na forma como se expressa a motivação. Este conjunto de teorias ressalta: a Teoria da Equidade, a Teoria do Reforço, a Teoria da Fixação de Objetivos a Teoria das Expectativas.

4.1.7. Teoria da Equidade:

A Teoria da Equidade surge na década de sessenta, relacionada a J. Stacy Adams, esta teoria dos processos explica como a satisfação e a motivação no contexto de trabalho são compreendidas pelos sujeitos. A mesma teoria examina a compreensão que as pessoas têm no que concerne à justiça presente no trabalho, causando uma comparação entre a sua execução e os respetivos objetivos com os benefícios obtidos por outros em posições idênticas. Os indivíduos são assim, motivados para minimizar qualquer género de diferenças que descubram.

Os colaboradores comparam o que aplicam no seu trabalho («*inputs*») com os efeitos do seu trabalho («*outputs*») comparativamente a si e aos outros.

Assim, cada um interpreta o que atinge numa dada situação de trabalho em relação com os «*inputs*» e «*outputs*».

Conforme esta teoria, a pessoa avalia com o que coopera para a sua empresa, como experiência, tempo e competências. Em troca adquire salário, consideração, estatuto social, consideração, etc.

4.1.8. Teoria do Reforço:

Esta é uma teoria comportamentalista que diz que o reforço regula a ação e, esta é originada pela envolvente.

O psicólogo Skinner é o mentor desta teoria, o mesmo, parte do pretexto que o comportamento humano pode ser compreendido devido a uma suposição desse mesmo comportamento.

Os resultados do comportamento podem ser favoráveis, quando ligadas a uma compensação ou desfavoráveis, quando relacionadas a uma sanção.

A Teoria do Reforço vem destacar que o comportamento que é compensado tende a ser renovado, enquanto o comportamento reprimido tem tendência a ser excluído. Skinner

sustentava que o comportamento humano podia ser ajustado e conduzido pelas compensações das ações e pelas sanções para os comportamentos indesejados. O mesmo autor refere ainda que a sanção do comportamento não desejado deve ser banido, pois, colabora com sentimentos de mal-estar e ações de revolta.

4.1.9. Teoria da Fixação de Objetivos:

Bilhim (2006) afirma que quando os trabalhadores são ouvidos no processo de definição dos objetivos, a probabilidade de aceitar e cumprir os objetivos aumenta. Os objetivos são uma causa de sensações e de anseios com impacto significativo nas ações que a pessoa vai desenvolver, já que estes tendem a satisfazê-los.

É fundamental que a explicação de objetivos seja conduzida pela instrução de feedback referente às especificidades quantitativas e qualitativas do desempenho anterior.

A significação de objetivos, sem feedback, poderá ser ineficaz, por não facultar aos indivíduos uma acertada avaliação das estratégias usadas nem dos resultados alcançados.

4.1.10. Teoria das Expectativas:

A teoria das expectativas observa a função da motivação no contexto de trabalho.

Esta teoria defende que os indivíduos estão motivados para trabalhar, pois, pensam alcançar o que desejam do seu trabalho.

Para Bilhim (2006), só existe motivação por parte de um indivíduo em atingir determinado objetivo se a sua valência e expectativa foram positivas.

Em síntese podemos apurar que as teorias das necessidades contrapõem-se às teorias cognitivas da motivação, pois, as primeiras estão concentradas no reconhecimento de fatores relacionados à motivação num contexto estático, as outras observam a motivação numa perspetiva dinâmica.

4.2. Paralelismo entre Liderança e Motivação

Ninguém duvida, na atualidade, que vivemos numa sociedade cada vez mais complexa e inconstante. Conquistar efeitos positivos e lidar com esta complexidade, significa uma grande luta para as organizações e para as pessoas.

Os líderes são os responsáveis máximos na organização em geral. Têm como meta impulsionar a formação de equipas assentes em valores e crenças que conduzam a políticas e

estratégias escolares, através de um estilo de liderança que leva ao respeito pelos seus seguidores, à integração e à confiança.

Para que um líder escolar saiba lidar com condições de instabilidade e, atue com eficácia, é necessário que, para além de estar bem mentalmente e emocionalmente consiga tomar decisões céleres e seguras. Não é possível dissociar liderança de motivação. Os líderes devem incentivar a parte motivacional da equipa. A motivação deverá ser desenvolvida e valorizada dentro do ambiente escolar.

Bennis (1989, p.42) clarifica que “à medida que nos familiarizamos com estes conceitos conseguimos fazer a distinção entre gestores e líderes, sendo que o gestor gere pelo movimento e não pela motivação, mantém, tem visão a curto prazo, pergunta como e quando e o líder inova, desenvolve, perspetiva o futuro e pergunta o quê e o porquê.” Assim, entendemos a diferença entre o líder e o gestor. O líder fomenta a motivação e ensina e indica o caminho, em situações delicadas e dúbias, o gestor está mais inclinado para controlar e planear.

Neste sentido, o papel do Líder converte-se em fator crucial e decisivo, enaltece as necessidades pessoais na procura da identidade, colaborando, assim, para a realização pessoal dos indivíduos com quem ele labora.

Compartilhamos da opinião de Cavalcanti et al., (2007, p.85) quando diz que:

“Sem motivação os dons mais raros permanecem estéreis, as capacidades adquiridas ficam em desuso, as técnicas mais sofisticadas sem rendimento. (...)a motivação afeta o próprio aprendizado, ou seja, as respostas a programas de capacitação.”

Tendo consciência do interesse que a motivação assume para o trabalho, como fator determinante no cumprimento da atividade profissional, concordamos com Mintzberg (1995, p.211) quando evoca que “a descentralização estimula a motivação”.

Nas relações entre docentes, especialmente na interação entre docentes de educação especial e docentes titulares de turma, a motivação, a comunicação, o diálogo, a participação, a reflexão, sobressaem, desta revisão teórica, como componentes fundamentais de um ensino e aprendizagem diferenciados, em comunidade.

Parte II

Enquadramento Metodológico

“ Nem ação sem investigação nem investigação sem ação ”

Kurt Lewin

1. Enquadramento Metodológico

PROBLEMÁTICA

A Educação para a inclusão passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando a diferenciação nos objetivos, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas.

Partindo da diferenciação curricular, há que lidar com públicos heterogéneos, a fim de atuar eficazmente face à diversidade de contextos e pessoas. Contrariando a massificação escolar e rotinas pedagógicas docentes, é necessário garantir respostas educativas apropriadas às novas funções sociais conferidas à escola (Roldão, 2003b).

A resposta reside na diferenciação pedagógica que pressupõe considerar necessidades particulares de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002), tendo como fundamento que a aprendizagem é intrínseca ao indivíduo e ao contexto em que este se insere. Assim, é preciso planificar uma intervenção pedagógica situacional, de acordo com as especificidades intrínsecas de cada aluno, embora englobando o desenvolvimento de aspetos comuns.

A diferenciação educativa, pela sua complexidade, deve assentar no trabalho em equipa com partilha de recursos para a qual cada interveniente contribui, de acordo com as capacidades de cada um, num sistema de trabalho em equipa (Mialaret, 2000). Para o sucesso de um trabalho conjunto, em comunidade, é fulcral a cooperação interpessoal, afetiva e prescritiva entre professores, mais premente tratando-se do Ensino Especial.

Entre os docentes especializados e do ensino regular, é desejável equilibrar a uma cooperação direta e indireta, com atividades que motivem o aluno de NEE, dentro e fora da sala de aula.

Na opinião de Madureira e Leite (2003) trata-se de um trabalho sustentado pelo diálogo e partilha de informação, decisão e responsabilidade, visando a elaboração de adaptações curriculares e estratégias de diferenciação, que permitam o sucesso educativo e social do aluno

com NEE. Nesta perspetiva, o aluno recebe ajuda na sua sala de aula (Sanchez, 2003), integrado na turma e no grupo a que pertence (Sanches & Teodoro, 2007).

É necessário uma nova abordagem em Educação Especial, que atenda à diversidade dos alunos, quanto à receptividade para trabalhar, ao seu grau de motivação, bem como ao perfil de aprendizagem, de acordo com o diagnóstico inicial. Tal implica uma mudança significativa no papel do docente da Educação Especial nas escolas, cujo papel principal é o de colaborar com os professores do Ensino Regular a desenvolver estratégias e atividades que favoreçam a inclusão de alunos com NEE. Em acréscimo, o docente da Educação Especial deve prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, na organização e gestão dos recursos e estratégias diferenciadas a introduzir no processo de ensino e aprendizagem e na flexibilização curricular.

É na resposta a este desafio de uma Escola Inclusiva que assenta este estudo e as consequentes opções metodológicas.

PERGUNTA DE PARTIDA

Tendo por base esta problemática e acreditando que “a enunciação dos problemas existe para facilitar o trabalho do investigador” Stake (2007, p. 33), relembremos a pergunta de partida enunciada na introdução:

De que forma a motivação e a cooperação entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma, influenciam a inclusão de alunos com NEE?

OBJETIVOS DO ESTUDO

Em concordância com a Pergunta de Partida e com a opinião de Pacheco (2006, p. 16) em que, num processo de investigação os objetivos “orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados”. Definiram-se os seguintes objetivos, geral e específicos:

O **objetivo geral** será analisar a interação entre os docentes de educação especial e os docentes titulares de turma.

Quanto aos **objetivos específicos**, enumeram-se os seguintes:

- Identificar as funções de educação especial;
- Verificar como se processa a interação entre os docentes de educação especial e docentes titulares de turma.

OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A organização do estudo teve por base algumas opções metodológicas, necessárias à elaboração de um desenho de investigação consistente, conforme a Pergunta de Partida e os objetivos delineados.

Na nossa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, considerando que o foco de interesse é a análise das opiniões, crenças e representações dos sujeitos da relação educativa, uma vez que “na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo, integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, palavras” Coutinho (2013, p. 151) para chegar até a forma como as pessoas percebem e constroem significados, bem como, descrever e analisar a composição dos mesmos (Stake, 2005).

Desta forma, a investigação qualitativa contribui para o aperfeiçoamento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto em estudo (Amado, 2014, p. 15).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

As técnicas e instrumentos foram selecionados tendo em conta a possibilidade de obter respostas precisas e significativas; de acordo com a nossa problemática.

Para obter os dados essenciais à análise, aplicaram-se três técnicas de investigação, concretamente, a técnica de inquérito por questionário, a análise documental, e o inquérito por entrevista.

- Inquérito por entrevista

A entrevista é um tipo de instrumento que possibilita o registo pormenorizado das opiniões e percepções do entrevistado, a partir de um guião planificado previamente. “Trata-se de uma técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012, p. 72).

Uma das vantagens da entrevista reside na “possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa, às vezes bastante relevantes e significativos, que não estariam acessíveis de outro modo” (Sousa, 2005, p. 248).

Para esta pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada pois, pareceu-nos a mais indicada tendo em consideração as características da investigação e o perfil dos entrevistados, e também por ser a mais apropriada para aprofundar um determinado campo quando o investigador já possui um relativo domínio das questões em estudo (Ghiglione & Matalon, 2001).

Neste tipo de entrevista o entrevistador segue, de forma aleatória, um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico, de modo a aprofundar ou ver a evolução daquele domínio na população que está a investigar. Ou seja, o investigador constrói um guião, com determinadas questões abertas, mas tem liberdade de alterar a ordem das mesmas ou até mesmo formular outras em função das respostas dos entrevistados. Ludke e André defendem (1986, p.34), que “a entrevista semiestruturada, (é aquela) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Portanto, este tipo de entrevista permite-nos elaborar um guião, otimizar o tempo disponível, tratar sistematicamente os dados e selecionar as áreas mais relevantes para o nosso estudo. De igual modo, possibilita-nos efetuar adaptações, correções e esclarecimentos no decorrer da entrevista.

Valles (1997, p.196) enuncia como principais vantagens das entrevistas semiestruturadas:

- a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas);
- a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.”

Quanto à tipologia, o guião engloba preferencialmente questões abertas baseadas na teoria, segundo dimensões e subdimensões selecionadas (Flick, 2005).

A entrevista foi realizada a diretores/as da escola e ao coordenador do CAP do Funchal (anexo I e II)

- Análise documental

A análise documental tem como objetivo “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262).

Numa pesquisa de abordagem qualitativa é recorrente a utilização de uma análise documental, a fim de completar a informação obtida por outros métodos. Nesta perspetiva, Stake (2007, p.85), considera que os documentos, de natureza qualitativa ou quantitativa, funcionam, muitas vezes, como um “substituto de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”.

As informações contidas nos documentos possibilitam uma análise reflexiva da realidade em estudo. Por isso, a respetiva análise terá de seguir um plano de (des)construção, incluindo forma, estrutura interna, regras, significado e conclusões. Assim, é reconstituída, através de um processo de interpretação realizado pelo investigador, a realidade enquanto material empírico (Flick, 2005).

Assim, serão analisados os seguintes documentos:

Projeto Educativo de Escola

Comunidade de vida e inter-relações a todos os níveis, a escola alimenta-se da seiva vital e dos próprios conflitos que emanam da sociedade envolvente; comunidade específica, organiza-se para conseguir objetivos de índole formativa e de índole cognitiva, segundo diferentes níveis etários, interesses e capacidades.

Estabelecido este princípio constituinte e fundador, o projeto educativo de escola visa identificar um determinado ambiente, instituindo o diagnóstico de uma situação concreta (com eventuais raízes numa tradição ou perfil reconhecido no passado), formulando as estratégias conducentes a obtenção dos grandes objetivos que pretende atingir e planificando as ações de acordo com os recursos humanos e materiais que possui ou alveja para tal fim. E, como refere Dias (1998, p. 22) “A autonomia das escolas está indissociavelmente ligada à participação e ao projeto educativo.”

Trata-se, portanto, de um projeto que envolve a participação da comunidade educativa, entendida no sentido mais abrangente, incluindo professores, pais, alunos, funcionários e representantes locais dos interesses políticos, económicos e sociais.

Para Vasconcelos (1999:30) o projeto educativo de escola:

“(...)corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola. É um processo lento, interativo, por vezes, conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola.”

Entende-se, o projeto educativo como um projeto global de natureza estratégica que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola.

PEI (Plano Educativo Individual)

O decreto 33/2009 faz referência ao PEI, no seu artigo 22º, defendendo que “é o documento que estabelece fundamentadamente as respostas educativas ao aluno e respetivas formas de avaliação”.

Este constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.

- Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste num procedimento de recolha de informação através da resposta a questões escritas abertas e fechadas, possibilitando a sua aplicação a um elevado número de participantes, em simultâneo. Na elaboração das questões interessa uma ordenação sequencial, com base teórica, a partir da revisão da literatura, sobre uma dada problemática (Tuckman, 2005). Essa organização do questionário deriva do carácter mais ou menos estruturado do instrumento. Posteriormente, as respostas são registadas e analisadas, com recurso a programas informáticos.

A utilização do questionário depende do objeto de estudo, dos objetivos da investigação. Através do questionário podemos recolher informações para aprofundar a investigação, em especial em estudos com dupla vertente, quantitativa e qualitativa. Outra particularidade deste instrumento está na facilidade de manuseamento dos dados, que podem ser classificados, comparados e relacionados (Ventosa, 2002, p.137).

Não obstante as vantagens enunciadas, há a mencionar algumas limitações, no que se refere à oportunidade de questionar e sobretudo de aprofundar (Tuckman, 2005).

O questionário foi aplicado aos docentes titulares de turma com alunos com NEE e aos docentes especializados em educação especial que, intervêm em escolas de 1º ciclo do concelho do Funchal (anexos III e IV)

VALIDADE E QUESTÕES ÉTICAS

Em investigação, é essencial adotar procedimentos éticos, que orientem o estudo e respeitem os direitos dos participantes. O investigador deve ter cuidados acrescidos com o anonimato científico, de modo a preservar a identidade, quer dos participantes quer das instituições.

No que concerne à questão ética, Esteves (2008, p.106) sublinha que “o pacto de confiança é uma espécie de contrato deontológico e, como em qualquer contrato, também neste tem que existir reciprocidade.” Num primeiro momento, o investigador deve dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação e, no final, os resultados e conclusões devem ser apresentados e, se possível, discutidos com todos os intervenientes. O investigador deverá ainda ter o cuidado de manter o equilíbrio entre os valores pessoais dos participantes e o contributo social que advém do estudo (Stake, 2005).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

- Caracterização do meio

Como local da investigação considerou-se a ilha da Madeira, optando pelo concelho do Funchal, que ocupa uma área de 76,15 Km², distribuída por dez freguesias, onde residem, com base nos resultados provisórios dos Censos 2011, 111892 habitantes (cerca de 41,8% da população da Região Autónoma da Madeira), sendo, portanto, o mais densamente povoado da Região, com cerca de 1469 hab/Km².

O **Funchal** é uma cidade portuguesa na ilha da Madeira, capital da Região Autónoma da Madeira e a mais populosa fora do território continental português. A área metropolitana do Funchal, que inclui os concelhos de Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Santa Cruz e Machico, tem uma população superior a 225 mil habitantes.

O município é limitado a norte pelo município de Santana, a nordeste por Machico, a leste por Santa Cruz e a oeste por Câmara de Lobos, sendo banhado pelo oceano Atlântico a sul. Foi a João Gonçalves Zarco que coube a capitania da cidade em 1424, ano em que se iniciou

o povoamento. As ilhas Selvagens, 250 quilómetros a sul do Funchal, pertencem a este município, havendo desta forma descontinuidade territorial.

A cidade do Funchal encontra-se numa espécie de anfiteatro natural formado pela baía, pelas montanhas a norte e leste e por picos vulcânicos a oeste, o que faz com que a zona urbanizada da cidade se estenda desde o nível do mar até à cota dos 800 metros sendo que as montanhas a norte chegam a atingir os cerca de 1800 metros de altitude nos pontos mais altos da cordilheira central da ilha. O centro do município do Funchal é atravessado por três ribeiras de grande declive e regime torrencial: ribeira de São João, ribeira de Santa Luzia e ribeira de João Gomes.

A cidade do Funchal está dividida em 10 freguesias agrupadas, para efeitos administrativos, em quatro Bairros Fiscais. Cada freguesia é governada por uma Junta de Freguesia, órgão executivo que é eleito pelos membros da Assembleia de Freguesia, por sua vez eleita diretamente pelos cidadãos recenseados no seu território.

- Caraterização das Escolas

Para garantir o anonimato de cada escola procedeu-se, primeiro, a uma avaliação geral, e, posteriormente, elaborou-se um quadro com dados, considerados pertinentes, de cada escola.

As quinze escolas em estudo estão localizadas no concelho do Funchal, sendo escolas que funcionam a tempo inteiro (entre as 8h e as 18h30). Este regime, de escola a tempo inteiro, foi objetivado em 1994 e implementado, a partir de outubro de 1995.

Deste modo, em 1994, a Portaria n.º133 de 31 de agosto, publicada no Jornal Oficial da Região determinou o regime de criação e funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro”, como forma de proporcionar uma resposta às necessidades educativas atuais a todos, sendo por isso suportado por recursos disponíveis ao nível educativo.

A portaria nº 110/2002, de 14 de Agosto reformulou a anterior e determinou:

- a) Inclusão das atividades de Ocupação de Tempos Livres (OTL);
- b) Colocação de dois professores por turma (número de docentes de AEC e OTL igual ao número de docentes de AC);
- c) Criação de uma bolsa de substituição de pessoal não docente afeta às Delegações Escolares;
- d) Dispensa total da componente letiva do(a) Diretor(a) com isenção de horário;
- e) Atribuição de um suplemento remuneratório ao Diretor.

Alguns edifícios foram construídos e outros redimensionados. Todos os estabelecimentos têm a valência de pré-escolar e integram a rede pública de ensino de 1º ciclo superentendidas pela Delegação Escolar do Funchal. Apraz referir que os transportes públicos “horários do Funchal”, asseguram um acesso contínuo ao centro do Funchal.

Quadro 4 – Caraterização das escolas

Denominação da Escola	Nº de alunos	Média de alunos por turma	Nº de alunos com NEE	Diagnósticos		Nº de Docentes Titulares de Turma com alunos com NEE	Nº de Docentes Especializados em Educação Especial
				NEE	Nº alunos com NEE		
Escola 1	195	22	20	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	6	8	4
				Deficiência Intelectual	1		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	2		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	6		
				Perturbações de Linguagem e Fala	2		
				Perturbações do Espectro do Autismo	1		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	1		
				Problemas Motores e Neuromotores	1		
Escola 2	201	25	24	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	3	8	4
				Deficiência Intelectual	2		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	3		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	9		
				Perturbações das Aptidões Motoras	1		
				Perturbações de Linguagem e Fala	1		
				Perturbações do Espectro do Autismo	2		
				Visão	3		
Escola 3	69	14	11	Deficiência Intelectual	2	5	2
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	2		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	3		

Carla Flôr - A Interação Entre os Docentes de Educação Especial e os Docentes Titulares de Turma nas Perspetivas de Atores Educativos de Escolas do Funchal

				Perturbações de Linguagem e Fala	1		
				Perturbações do Espectro do Autismo	1		
				Problemas Motores e Neuromotores	1		
Escola 4	91	18	18	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	7	5	3
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	9		
				Perturbações do Espectro do Autismo	1		
Escola 5	54	11	23	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	1	6	3
				Audição	15		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	3		
				Perturbação Regulatórias do Processamento Sensorial (0-3 anos)	1		
				Perturbações de Linguagem e Fala	1		
				Visão	1		
Escola 6	209	23	24	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	7	8	6
				Deficiência Intelectual	2		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	6		
				Perturbações do Espectro do Autismo	6		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	2		
Escola 7	78	20	7	Deficiência Intelectual	2	3	1
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	1		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	4		
Escola 8	68	17	10	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	1	4	2
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	8		

Carla Flôr - A Interação Entre os Docentes de Educação Especial e os Docentes Titulares de Turma nas Perspetivas de Atores Educativos de Escolas do Funchal

Escola 9	99	17	20	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	1	5	2
				Deficiência Intelectual	5		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	5		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	2		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	4		
				Perturbações do Espectro do Autismo	1		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	1		
				Problemas Motores e Neuromotores	1		
Escola 10	91	18	6	Audição	1	5	1
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	1		
				Perturbações de Linguagem e Fala	2		
				Perturbações do Espectro do Autismo	1		
				Visão	1		
Escola 11	74	19	14	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	2	3	2
				Deficiência Intelectual	1		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	5		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	3		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	2		
Escola 12	37	9	6	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	1	3	1
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	3		
				Perturbações do Espectro do Autismo	2		
Escola 13	70	18	7	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	1	3	2
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	3		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	3		
Escola 14	204	23	30	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	3	9	5

Carla Flôr - A Interação Entre os Docentes de Educação Especial e os Docentes Titulares de Turma nas Perspetivas de Atores Educativos de Escolas do Funchal

				Audição	2		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	5		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	4		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	8		
				Perturbações de Linguagem e Fala	2		
				Perturbações do Espectro do Autismo	1		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	3		
				Problemas Motores e Neuromotores	1		
				Regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica	1		
Escola 15	166	21	18	Atraso Global de Desenvolvimento (0-6 anos)	3	8	3
				Deficiência Intelectual	1		
				Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade	1		
				Dificuldades de Aprendizagem Específicas	1		
				Dificuldades no Funcionamento Intelectual	7		
				Perturbações das Aptidões Motoras	1		
				Perturbações do Espectro do Autismo	2		
				Perturbações Emocionais ou Comportamentos Graves	2		

- População em estudo

A população do estudo é constituída por diretores, professores e alunos e o coordenador do CAP (Centro de Apoio Psicopedagógico) do primeiro ciclo de escolas públicas do concelho do Funchal.

- Seleção da Amostra (inquérito por questionário)

Em relação á vertente quantitativa do estudo, selecionou-se uma amostra representativa de 82 docentes titulares de turma com alunos com NEE, de um total de 144, e, 41 docentes especializados em educação especial de um total de 67.

- Seleção dos participantes (inquérito por entrevista)

O estudo conta ainda com 15 diretores de escolas, de um número de 24, bem como com o coordenador do CAP.

Esta seleção, nas vertentes quantitativa e qualitativa foi elaborada com a colaboração da delegada escolar do Funchal, dando-nos o número de escolas públicas e o número de docentes a desempenhar funções nas mesmas. Apraz referir que o estudo decorreu durante o ano letivo 2014/2015.

2. Apresentação e Análise dos resultados da vertente qualitativa

Entrevistas aos Diretores de Escola de 1º ciclo

No presente estudo, colaboraram connosco quinze diretores de escola de rede pública de 1º ciclo do concelho do Funchal respeitando o Guião de entrevista elaborado para os mesmos.

Guião da entrevista dos Diretores de escola

- **Tema:** A Motivação e a Cooperação entre os Docentes Especializados em Educação Especial e os Docentes Titulares de Turma no Trilho da Inclusão
- **Público/alvo:** Diretores de escolas de 1º ciclo, de Rede Pública, do concelho do Funchal
- **Objetivo:** - Conhecer as perceções dos Diretores de escolas de 1º ciclo do Funchal, sobre a motivação e a cooperação dos docentes especializados com os docentes titulares de turma na inclusão de alunos com NEE;

Quadro 5 – Guião entrevista dos directores de escola

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões
I. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; b) Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a necessidade do conhecimento da sua opinião; c) Assegurar o anonimato das opiniões emitidas.
II. CONCEÇÃO DAS ATITUDES DOS DIRETORES FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE	1. Constatar a opinião dos diretores de escola à inclusão dos alunos com NEE;	a) Questionar os diretores em relação à concordância ou não, na inclusão dos alunos com NEE; b) Questionar os diretores sobre as medidas implementadas para promover a inclusão de alunos com NEE; c) Pedir aos diretores de escola a opinião relativa às práticas de liderança que exercem face à motivação da equipa no trabalho com os alunos com NEE.
III. CONCEÇÃO DA INTERVENÇÃO DOS DOCENTES ESPECIALIZADOS	1. Constatar a opinião dos diretores em relação ao papel dos docentes especializados/titulares de turma na escola;	a) Solicitar o parecer dos diretores, no que concerne às expectativas de intervenção dos docentes especializados/titulares de turma na escola.
	2. Conhecer o parecer dos diretores face à motivação dos docentes especializados/titulares de turma;	a) Pedir aos diretores a caracterização dos docentes especializados/titulares de turma, com base na motivação/cooperação do mesmo/a.
	3. Apurar a visão dos diretores no que concerne à intervenção dos docentes especializados/titulares de turma.	a) Pedir aos diretores que reflitam sobre a intervenção dos docentes especializados/titulares de turma, emitindo a sua opinião acerca da influência da motivação/cooperação dos docentes especializados/titulares de turma no: b) Relacionamento com os alunos com NEE? c) No sucesso dos alunos com NEE? d) Na relação com os encarregados de educação dos alunos com NEE? e) No trabalho de parceria com os docentes titulares de turma? f) Na sensibilização à comunidade educativa para a inclusão?

Apresentação das Entrevistas aos Directores de Escola de 1º ciclo

Na opinião dos autores Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados está presente ao longo de todo o processo inerente à sua receção.

Para a análise dos dados recolhidos na **entrevista**, recorremos à metodologia da análise de conteúdo numa vertente descritiva, por se tratar de um método de análise textual utilizado em questões abertas de entrevistas. Esta análise permite a inferência de conhecimentos e a sua sistematização (Bardin, 2009).

É ainda de referir que a análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, pp. 29-30), tem duas funções que podem coexistir complementarmente, uma “função heurística” que “aumenta a propensão à descoberta” e uma “função de administração de prova” para a descoberta das respostas às questões de pesquisa. Assim, a análise de conteúdo de cariz descritivo permite ao investigador fazer uma leitura dos dados, enriquecendo-a através da descoberta de outros conteúdos.

Assim, surgem as seguintes respostas às questões da entrevista (ver anexo)

Concordância com a inclusão de alunos com NEE

Diretor 1 - “Sim. Não faço separação, somos todos diferentes.”

Diretor 2 - “Concordo, mas depende do grau de deficiência, do número de alunos por turma e do número de docentes para apoio.”

Diretor 3 - “Sim.”

Diretor 4 - “Sim concordo, desde que a escola tenha condições físicas para acolher esses alunos e turmas com número de alunos reduzido.”

Diretor 5 - “Sim, completamente.”

Diretor 6 - “Sim, concordo. No entanto seria positivo de aquando da constituição das turmas, fosse tido em conta estas situações pelas Direção Regional responsável pelas mesmas, afim de não se repetir situações de turmas com 28 alunos e 5 casos de alunos NEE.”

Diretor 7 - “Sim, porque todas as crianças devem ter direitos iguais e as mesmas oportunidades.”

Diretor 8 - “Sim concordo.”

Diretor 9 - “Sim.”

Diretor 10 - “Concordo, porém tenho consciência que muitas vezes, assiste-se sim, a uma integração.”

Diretor 11 - “Concordo mas não totalmente, há casos em que não concordo a escola regular ser a melhor resposta.”

Diretor 12 - “Sim.”

Diretor 13 - “Concordo.”

Diretor 14 - “Sim, no entanto há casos que deveriam ser bem pensados”.

Diretor 15 - “Sim, desde que a escola disponha das condições físicas, de docentes especializados e apoio dos docentes titulares de turma”.

Medidas implementadas para promover a inclusão de alunos com NEE

Diretor 1 - “Promover ações que visam mexer na consciência, dos adultos”.

Diretor 2 - “As que são possíveis na escola: apoio direto ao aluno, individualizado dentro e fora da sala de aula, apoio em pequenos grupos...”.

Diretor 3 - “Apoio integrado no horário letivo, sempre que possível”.

Diretor 4 - “ Como diretora compete-me desencadear os procedimentos para a avaliação, após parecer do Departamento da Educação Especial. Adequações no processo da matrícula (previstas na lei), etc”.

Diretor 5 - “Formação à equipa, promoção de momentos de partilha, promoção do trabalho cooperativo, incentivo à diferenciação pedagógica, abertura no diálogo, Reunião de estudos de caso”.

Diretor 6 - “Os alunos participam em todas as atividades da escola, em especial nas festas, desempenhando muitas vezes papéis principais. Acredito que desta forma, a sua integração seja mais positiva e natural”.

Diretor 7 - “Todas as medidas descritas no Decreto – Lei 33/2008. Penso que se todas as escolas implementassem e cumprissem a legislação em vigor, pouco mais havia a acrescentar”.

Diretor 8 - “Ações de sensibilização para todos os docentes”.

Diretor 9 - “Procuró sensibilizar os professores para a importância da inclusão. Procuró promover ações na escola que promovam a inclusão. Em conjunto com as docentes especializadas, procuramos alertar os colegas para a importância da inclusão”.

Diretor 10 - “ Sensibilizações, conversas, elucidando os colegas para cada caso, chamando toda equipa a refletir”.

Diretor 11 - “Procuró alertar os colegas para a promoção da inclusão. Procuró promover a participação destes alunos em vários tipos de atividades realizadas na escola. Procuró promover ações de sensibilização”.

Diretor 12 - Reuniões Pedagógicas com o conselho escolar, reuniões com pais e encarregados de educação, parcerias com outras entidades, sensibilização aos alunos”.

Diretor 13 - “Permitir o trabalho colaborativo entre os alunos. Permitir uma avaliação diagnóstica, formativa e sumativa”.

Diretor 14 - “Remodelação de algumas acessibilidades e promovo a redução de turmas como a lei prevê”.

Diretor 15 - “Reuniões com os docentes envolvidos e encarregados de educação”.

Influência da motivação do/a diretor/a, na equipa, nas práticas diárias, face aos alunos com NEE

Diretor 1 - “Sim, porque eu também sou docente especializada”.

Diretor 2 - “A minha liderança influencia, mas depende do empenhamento e motivação de cada docente também”.

Diretor 3 - “A liderança de qualquer escola é fundamental para motivar a equipa quer seja na prática diária como a longo prazo, e a motivação da equipa onde há alunos com NEE ainda mais, pois são alunos que por vezes não são aceites pela comunidade escolar, e o líder é fundamental para motivar quem com eles trabalha”.

Diretor 4 - “Sim, tento sempre estar disponível e aberta às mudanças. É meu papel colaborar, apoiar e participar na melhoria das condições e do ambiente educativo, numa perspetiva de fomentar a inovação educativa”.

Diretor 5 - “Sim.”.

Diretor 6 - “Por vezes há colegas que pela sua “experiência” e tempo de serviço, julgam saber tudo e não estão abertas à mudança. Nestas situações, torna-se difícil conseguir que uma equipa possa ser motivada”.

Diretor 7 - “Sim, procuro incentivar e ajudar as colegas para a diferenciação pedagógica”.

Diretor 8 - “Na generalidade considero que as minhas práticas como líder potenciam uma maior motivação na interação de toda a comunidade face aos alunos com NEE”.

Diretor 9 - “Sim, considero que a minha forma de liderança incentiva os colegas

Diretor 10 - “Penso que a minha forma de ser, influencia o meu estilo de liderança e assim sendo considero que promovo a motivação na equipa para a intervenção com TODOS os alunos”.

Diretor 11 - “A motivação intrínseca associada a uma boa motivação extrínseca dará melhores resultados com certeza”.

Diretor 12 - “Muito”.

Diretor 13 - “Acredito que sim. No entanto sei que a inclusão é muito bonita no papel e nos gabinetes em que está fechada. A inclusão não resulta em turmas numerosas com dificuldades muito acentuadas e incapacitantes. Se fossem meus filhos não queria que frequentassem escolas desta forma. Preferia que estivessem numa escola em que fossem acompanhados de outra

forma. Com outro método de ensino que não este. Acho mesmo que este método de ensino não privilegia estes alunos”.

Diretor 14 - “Sim”.

Diretor 15 - “Sim, de certa forma. A nossa atitude positiva influencia a motivação. O apoio aos docentes, da nossa parte é importante”.

Quando se solicita: “Enumere algumas funções que, considere mais importantes, ligadas ao papel dos docentes especializados em Educação Especial na intervenção na escola.”

Diretor 1 - “Os docentes especializados, primeiro como docentes numa escola que se pretende que seja para todos, devem inculcar valores humanos e mexer em consciências”.

Diretor 2 - “Os docentes especializados devem acompanhar individualmente as crianças, inseri-las nas atividades da escola, ter um plano de ação, programar atividades que estimulem a autonomia, preparação de materiais para as atividades, trabalho cooperativo com os titulares de turma...”.

Diretor 3 - “Os docentes especializados devem estabelecer trabalho cooperativo com os docentes da escola e trabalho individualizado com os alunos”.

Diretor 4 - “Os docentes especializados devem reformular e adequar os currículos de acordo com as capacidades e interesses dos alunos, bem como às realidades locais. Contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos. Organizar e implementar apoios educativos adequados”.

Diretor 5 - “Os docentes especializados têm a função formativa e formadora, cooperativa e partilha de informação”.

Diretor 6 - “A presença e participação destes docentes é importante para mostrar aos outros colegas das diferentes necessidades dos alunos. Com um verdadeiro trabalho em equipa, conseguem-se resultados positivos”.

Diretor 7 - “Apoio direto especializado. Colaboração”.

Diretor 8 - “- Estabelecer contactos com os outros serviços de intervenção precoce”.

Diretor 9 - “Apoiar os professores, alunos e encarregados de educação. Promover a inclusão. Fornecer estratégias, materiais e informação aos professores. Apoiar os alunos com atividades e estratégias diferenciadas”.

Diretor 10 - “Acima de tudo penso que deverão ser pessoas humildes, comunicadoras, interessadas para que a intervenção seja positiva. Deverão participar na “Vida” da escola fazendo uso da sua especialização”.

Diretor 11 - “O papel primordial do docente especializado será o de dar apoio aos professores sobre as melhores estratégias a serem utilizadas. Esperamos também que o docente especializado nos traga algo de novo, que nos ajude a trabalhar com estes alunos”.

Diretor 12 - “Elaboração do PEI. Apoio aos colegas”.

Diretor 13 - “Capacidade de liderança, comunicação, trabalho de grupo. Solidário, firme e ativo”.

Diretor 14 - “Apoio individualizado e cooperativo. Formação dos docentes titulares de turma”.

Diretor 15 - “Os docentes especializados devem dar apoio aos docentes titulares de turma, intervenção nas famílias e cooperação com a direção”.

Funções dos docentes titulares de turma na intervenção com alunos com NEE

Diretor 1 - “Os docentes titulares de turma, igual, aos com especialização”.

Diretor 2 - “Uma das funções que para mim são mais importantes num docente é ter conhecimento da problemática do aluno e intervir de acordo com essa mesma problemática e respeitar o seu ritmo de aprendizagem adequando e diferenciando pedagogicamente todos os alunos quer sejam alunos com NEE quer sejam alunos ditos normais porque cada um tem o seu próprio ritmo de aprendizagem”.

Diretor 3 - “Os docentes titulares de turma devem dialogar com o docente especializado e fazer a adequação do trabalho de cada aluno”.

Diretor 4 - “Os docentes titulares de turma devem promover as interações positivas entre o aluno com NEE e os seus colegas, a aceitação das regras da escola/turma. Verificar ainda, a existência de hábitos adequados de trabalho e aproveitamento escolar”.

Diretor 5 - “Os docentes titulares de turma, têm a função cooperativa, promotores de diferenciação pedagógica, função inclusiva dos alunos, com base no conhecimento de cada caso, trabalho personalizado e adequação do currículo”.

Diretor 6 - “O docente titular tem um dos principais papéis relacionado com os alunos com NEE, pois é ele que faz a ligação com a família e responsável por promover uma integração constante do aluno na turma”.

Diretor 7 – “Colaborar com os órgãos de gestão para ajudar a criar condições para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, determinar as medidas adequadas a cada aluno com Necessidades Educativas Especiais, encaminhar alunos referenciados, cooperar com os professores na elaboração dos PEIS, CEIS, orientar e assegurar o desenvolvimento dos CEIS, apoiar alunos na utilização de materiais didáticos adaptados e nas tecnologias de apoio”.

Diretor 8 – “Promover estratégias de diferenciação pedagógica”.

Diretor 9 – “Promover atividades diferenciadas e adequadas a cada problemática. Promover a aceitação e o conhecimento destes alunos. Promover o sentido de interajuda”.

Diretor 10 - “Os docentes titulares de turma têm um papel importantíssimo porque são os professores dos alunos, na minha ótica são o primeiro responsável, na escola, de todo o processo”.

Diretor 11 - “Promover atividades diferenciadas. Promover o ensino individualizado. Promover o sentido de grupo aos alunos. Alertar os alunos para as diferentes problemáticas existentes na sala de aula”.

Diretor 12 - “Trabalho colaborativo com conselho escolar”.

Diretor 13 – “Sensíveis aos diferentes níveis de ensino, atentos às diferenças e dificuldades de cada aluno. Cooperantes e ativos perante o processo de ensino e aprendizagem”.

Diretor 14 – “Diferenciação pedagógica”.

Diretor 15 – “Os docentes titulares de turma, têm a função da referenciação e elaboração do PEI”.

Caraterização dos docentes especializados em Educação Especial, com base na motivação

Diretor 1 - Motivação, é uma palavra que parece estar doente na classe docente, pois, quando retiramos as ações do estar presente com consciência para entupir com burocracia de papel estamos muito mal. Por vezes é uma luta, as turmas são muito grandes e o conceito que o aluno com NEE atrapalha e que é necessário o apoio de um docente na sala de aula é forte. Mas existem professores motivados nesta escola”.

Diretor 2 - ”Os docentes especializados, acho que têm um desempenho favorável”.

Diretor 3 -”Os docentes especializados são muito motivados”.

Diretor 4 – “As docentes especializadas a desempenhar funções na minha escola são muito empenhadas e motivadas no desempenho das suas funções”.

Diretor 5 – “Os docentes titulares de turma, são motivados, pois quando preocupados com os casos procuram respostas junto da equipa e fora da escola em formações.”.

Diretor 6 – “A equipa já se encontra há alguns anos, o que facilita a distribuição de tarefas e de alunos a apoiar ao longo do ano. É uma equipa experiente e que durante a sua carreira, esteve quase sempre ligada a esta área”.

Diretor 7 – “É uma docente preocupada e motivada com as problemáticas de cada aluno”.

Diretor 8 – “A docente especializada revela atitudes de respeito à inclusão”.

Diretor 9 – “ São motivados”.

Diretor 10 - “Considero que são professores motivados e interessados pelo trabalho que realizam com os nossos alunos”.

Diretor 11 -“Muitas vezes acho que são docentes pouco motivados e que pouco esperam dos alunos”.

Diretor 12 - “Docente Especializada - Muito motivada”.

Diretor 13 – “Motivados”.

Diretor 14 – “Procuram dar respostas assertivas dentro dos casos da sua tutela”.

Diretor 15 -“Os docentes especializados são docentes motivados e sempre trabalhando em prol do melhor para as crianças com NEE”.

Caraterização dos docentes titulares de turma, com alunos com NEE, com base na motivação

Diretor 1 - Motivação, é uma palavra que parece estar doente na classe docente, pois, quando retiramos as ações do estar presente com consciência para entupir com burocracia de papel estamos muito mal. Por vezes é uma luta, as turmas são muito grandes e o conceito que o aluno com NEE atrapalha e que é necessário o apoio de um docente na sala de aula é forte. Mas existem professores motivados nesta escola”.

Diretor 2 – “Os docentes titulares de turma, há os que se dedicam e dão-se e outros fazem o que podem”.

Diretor 3 -”Os docentes titulares de turma, são muito motivados”.

Diretor 4 – “As docentes titulares de turma são igualmente motivadas e empenhadas mas devido ao facto de terem turmas com muitos alunos, às vezes, sentem-se desanimadas por não poderem apoiar mais os alunos com NEE ”.

Diretor 5 – “Os docentes titulares de turma, são motivados, pois quando preocupados com os casos procuram respostas junto da equipa e fora da escola em formações.”.

Diretor 6 – “Por vezes, um ou outro docente sente-se “desamparado” pois o apoio NEE na sala não é durante todo o tempo letivo, o que em momentos de maior trabalho, pode levar a alguma desmotivação por não conseguir “chegar” a todos os alunos”.

Diretor 7 – “ Os docentes tentam ir ao encontro das necessidades educativas individuais de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Todos põem em prática a diferenciação pedagógica”.

Diretor 8 – “Os docentes titulares de turma no início do ano ficam apreensivos com os alunos com NEE nas suas turmas, mas com o apoio da docente especializada e a minha intervenção acabam por aumentar o empenho no processo de ensino”.

Diretor 9 – “Penso que os docentes poderiam estar mais motivados, no entanto o excesso de trabalho e de alunos por turma por vezes impedem o professor de se dedicar mais a estes alunos com NEE”.

Diretor 10 - “São motivados”.

Diretor 11 - “Em relação aos alunos com NEE, considero que os docentes são pessoas pouco motivadas, que se queixam constantemente do excesso de trabalho e da falta de tempo para trabalhar com estes alunos”.

Diretor 12 - “Docentes Titulares de Turma Muito Motivados. Sensibilização da turma, inclusão dos alunos com NEE na turma e adequação de materiais”.

Diretor 13 – “A maior parte são docentes motivados e colaboradores. Que não se importam com o horário de saída e estão sempre disponíveis a trabalhar atendendo aos seus alunos”.

Diretor 14 – “São recetivos aos casos que integram as turmas”.

Diretor 15 – “Os docentes titulares de turma, são docentes que manifestam interesse e preocupação mas o número de alunos por turma e também a falta de formação em áreas das NEE leva um pouco à ansiedade e falta de motivação, no entanto, esforçam-se, no sentido de atender as crianças dando o seu melhor”.

Influência da motivação e cooperação entre os docentes especializados e dos titulares de turma na forma de intervirem com os alunos com NEE

Diretor 1 - “ Sim e muito”.

Diretor 2 - “Quando há cooperação entre as duas partes as crianças ficam a beneficiar e isso temos verificado”.

Diretor 3 - “Sempre”.

Diretor 4 - “ Sim, importante para a forma de intervir com os alunos com NEE”.

Diretor 5 - “ Sim, reflete-se nos resultados dos alunos”.

Diretor 6 - “Sim, a motivação e cooperação entre docentes ajuda na forma de intervenção, pois se não conseguirem trabalhar juntos, não conseguem fazer um melhor trabalho. Felizmente, a maioria dos docentes especializado reúne-se semanalmente com os respetivos titulares de turma, afim de planificar a semana seguinte. Desta forma, o trabalho produzido torna-se mais produtivo”.

Diretor 7 - “Sim, todos os docentes cooperam e intervêm com os alunos com Necessidades Educativas Especiais da melhor maneira, tendo em conta os diagnósticos de cada um”.

Diretor 8 - “Sim considero que, tanto a motivação como a cooperação na intervenção com os alunos com NEE, é muito positiva”.

Diretor 9 - “Sim, sem dúvida”.

Diretor 10 - “Claro que sim. Quando se trabalha com motivação e em cooperação retiramos sempre algo positivo, pois a troca de ideias e opiniões só vem enriquecer a nossa prática pedagógica”.

Diretor 11 - “Existem sempre aspetos positivos quando se trabalha”.

Diretor 12 - “ Sim, tem feito muita diferença. Influência positiva”.

Diretor 13 - “A maior parte é pouco motivada. Infelizmente o professor titular tem cada vez mais uma carga de trabalhos maior. Principalmente um professor titular de 4.º ano.

Cada vez é mais difícil atender às especificidades de cada aluno perante o extenso programa que temos que dar”.

Diretor 14 - “ Sim”.

Diretor 15 -“ Sim, o trabalho de cooperação é fundamental na intervenção com os alunos com NEE pois, os docentes, desta forma esclarecem dúvidas, aprendem e desempenham as suas funções de forma mais correta”.

Obtivemos de cada diretor, em relação à forma que a motivação e a cooperação dos docentes especializados e titulares de turma, são encaradas pelos diretores, no que concerne a possibilitar uma relação positiva com os alunos com NEE, bem como ao sucesso dos mesmos, as seguintes respostas

Diretor 1 - “ Sim, são feitos todos os possíveis e impossíveis”.

Diretor 2 - “O sucesso dos alunos não depende apenas da cooperação entre as duas partes, mas é uma mais-valia”.

Diretor 3 – “Sim”

Diretor 4 – “Considero importante, no entanto, tem que haver um trabalho bem planeado, estruturado e organizado de modo prático para puder haver sucesso”.

Diretor 5 - “ Sim, os professores modelam os alunos através das suas práticas e atitudes, logo, o reflexo é visível”.

Diretor 6 – “Sim, entendo que os fatores acima referidos são determinantes para o sucesso e que de ano para ano vejo melhorias a este nível, havendo um sucesso constante”.

Diretor 7 – “Sim, os alunos com Necessidades Educativas Especiais, não são postos de parte. Todos participam nas atividades propostas pelos professores e pela escola, tendo em conta as possibilidades de cada um.”.

Diretor 8 – “Sim acredito que a motivação e a cooperação dos docentes são muito importantes no sucesso dos alunos com NEE”.

Diretor 9 – “Sim”.

Diretor 10 - “A motivação e cooperação são fatores cruciais à dinâmica de qualquer escola, na intervenção com cada aluno tenha ou não NEE”.

Diretor 11 – “Penso que podemos fazer sempre mais e melhor”.

Diretor 12 – “Sim”.

Diretor 13 - “Sem dúvida. No entanto sei que por vezes essa relação falha devido a diversos fatores. Um professor desgastado que investe na sua turma por vezes tem que fechar portas a atividades extra curriculares que até poderiam beneficiar alunos com NEE ou outros mas que face ao programa e ao horário acabam por ficar para trás”.

Diretor 14 – “Sim”.

Diretor 15 – “Sim”.

Trabalho de parceria dos docentes especializados com os colegas titulares de turma

Diretor 1 - “Trabalho consciente com muita motivação e reuniões para planificar”.

Diretor 2 – “Trabalho cooperativo”.

Diretor 3 - “Neste estabelecimento considera-se um trabalho positivo e proveitoso”.

Diretor 4 – “Muito bom. Por vezes falta o tempo para desenvolver com maior profundidade essa cooperação”.

Diretor 5 - “Trabalho saudável, de cooperação e diálogo permanente, no sentido de discutir caso a caso com as necessidades de cada aluno”.

Diretor 6 – “É um trabalho essencial ao progresso dos alunos. No entanto, os alunos com NEE não frequentam apenas as aulas curriculares, pelo que seria pertinente haver também apoio em algumas atividades de enriquecimento”.

Diretor 7 – “A docente especializada auxilia e coopera com toda a Comunidade Escolar”.

Diretor 8 – “O trabalho de parceria da docente especializada e os docentes titulares de turma é de cooperação”.

Diretor 9 – “É um trabalho muito positivo”.

Diretor 10 – “É um trabalho cooperativo, onde os professores trocam muitas ideias, informações e materiais”.

Diretor 11 – “Não me parece que existam momentos para além das reuniões de entrega das avaliações”.

Diretor 12 - “É um trabalho de cooperação”.

Diretor 13 – “Trabalho de ajuda mútua”.

Diretor 14 - “É um trabalho organizado, de parceria de muita cooperação entre os docentes”.

Diretor 15 - “Tem sido um trabalho de partilha de conhecimentos e experiências em prol do melhor para os alunos”.

Intervenção dos docentes especializados e titulares de turma com a família dos alunos com NEE

Diretor 1 – “Avalio de Bom”

Diretor 2 – “Depende muito do empenho dos encarregados de educação. Às vezes não aceitam, nem colaboram com a escola. Quando há colaboração entre a escola e a família tudo funciona bem”.

Diretor 3 – “Muito Boa”.

Diretor 4 – ”O esforço é notório mas nem sempre é correspondido pela família que quando chamada à escola, nem sempre aparece ou aparece de má vontade ”.

Diretor 5 - Apesar de considerar uma avaliação positiva, entendo que podemos melhorar neste item.”.

Diretor 6 – “Desde que me recordo, quase todos os docentes disponibilizam os seus contactos aos pais, e por diversas vezes contactam-nos pelos seus telemóveis. Por vezes, há situações que necessitam ser tratadas fora do horário laboral e sei que os docentes os fazem com os seus meios”.

Diretor 7 – “Os Encarregados de Educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais mantêm uma boa relação com todos os docentes.”.

Diretor 8 – “É muito positiva e construtiva”.

Diretor 9 – “ É positiva”.

Diretor 10 - “Considero que fazem o melhor que podem e sabem. Muitas vezes a família não têm um papel muito ativo na escola nem na aprendizagem dos seus educandos”.

Diretor 11 – “Normalmente são pessoas pouco interventivas”.

Diretor 12 – “Intervenção positiva, dando apoio e esclarecendo as famílias, estabelecendo parcerias”.

Diretor 13 – “Trabalho satisfatório”.

Diretor 14 – “Todos os docentes estabelecem uma boa relação com a família estando atentos a todo o género de problemáticas”.

Diretor 15 -“Positiva e importante”.

Intervenção dos docentes especializados e dos titulares de turma na sensibilização à comunidade educativa para a inclusão

Diretor 1 - “ A escola está motivada e a comunidade também. É uma escola com Unidade Especializada.”

Diretor 2 - “Muitas vezes é um trabalho inglório.”

Diretor 3 - “Importante e positiva.”

Diretor 4 – “Muito Boa.”

Diretor 5 -“Acredito que a nossa comunidade educativa se encontra bem sensibilizada para a inclusão, no entanto, muito há, ainda a fazer.”

Diretor 6 – “Infelizmente ainda há mentes retrógradadas que não encaram positivamente a presença de alunos com NEE nas turmas, em especial docentes das atividades, por não terem apoio na sala que os ajude a colmatar as suas falhas de formação nesta área. Os docentes titulares, na sua maioria encara a presença dos alunos com naturalidade, havendo apenas alguns reparos ao elevado número de alunos por turma, onde estão incluídos alguns destes alunos.”

Diretor 7 – “Há sempre uma preocupação dos docentes titulares de turma, bem como da docente especializada em sensibilizar a Comunidade Escolar para as problemáticas específicas.”

Diretor 8 – “Vejo que a intervenção é muito positiva na medida que há muita preocupação e sensibilização de tudo em redor da inclusão.”

Diretor 9 – “Positiva.”

Diretor 10 - “A nossa escola tem vindo a promover ações de sensibilização, no entanto, nem sempre é fácil conciliar recursos humanos e horários para tal. De um modo geral, os professores mostram-se disponíveis.”

Diretor 11 – “Positiva.”

Diretor 12 - “É importante, principalmente, pelo exemplo.”

Diretor 13 – “Muito Bom.”

Diretor 14 – “Existe uma sensibilização constante a toda a comunidade educativa.”

Diretor 15 - “Positiva.”

3. A entrevista ao Coordenador do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

Acreditando nas palavras de Quivy (1998, p. 192) que nos diz que a entrevista permite “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados a partir de um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores”, foi elaborado ainda, um guião de entrevista para o Coordenador do CAP Funchal.

3.1. Guião da entrevista do/a Coordenador/a do CAP Funchal

- **Tema:** A Motivação e a Cooperação entre os Docentes Especializados em Educação Especial e os Docentes Titulares de Turma no Trilho da Inclusão
- **Público/alvo:** Coordenador/a do CAP do concelho do Funchal
- **Objetivo:** - Conhecer a perceção do/a coordenador/a do CAP do Funchal, sobre a motivação dos docentes especializados e, da sua influência, na motivação dos mesmos;

Quadro 6 – Guião de entrevista do/a coordenador/a do CAP

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões
I. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; b) Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a necessidade do conhecimento da sua opinião; c) Assegurar o anonimato das opiniões emitidas.
II. CONCEÇÃO DA LIDERANÇA DO/A COORDENADOR/A	1. Constatar a opinião do/a coordenador/a, em relação à sua liderança.	a) Questionar o/a coordenador/a quanto a considerar-se, ou não, um líder; b) Pedir ao/à coordenador/a a opinião relativa às práticas de liderança que exerce.
III. CONCEÇÃO DA MOTIVAÇÃO NA INTERVENÇÃO DOS DOCENTES ESPECIALIZADOS NA ESCOLA	1. Constatar a opinião do/a coordenador/a, em relação ao papel e importância da intervenção dos docentes especializados na escola.	a) Solicitar o parecer do/a coordenador/a, no que concerne à intervenção dos docentes especializados na escola; b) Pedir ao/à coordenador/a a opinião relativa à função dos docentes especializados nas escolas de acordo com o conceito de educação especial.
	2. Compreender a influência da atuação do/a coordenador/a face à motivação dos docentes especializados.	a) Apurar a visão do/a coordenador/a no que concerne à motivação dos docentes especializados/as na intervenção na escola; b) Pedir ao/à coordenador/a que reflita sobre a intervenção dos/as docentes especializados/as, emitindo a sua opinião acerca da influência da sua atuação na motivação dos mesmos; c) Conhecer as estratégias do/a coordenador/a para motivar a equipa.

3.2. Apresentação da entrevista ao Coordenador do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

Seguidamente apresentam-se as respostas às questões da entrevista.

3.2.1. Considera-se um líder

“Pergunta difícil de responder, pois pode dar asas a falta modesta. Considero que mais importante que existir um líder, é existir uma liderança. Liderança essa que deverá promover a partilha, mobilizar e pensar mais os recursos existentes (refiro-me a qualquer tipo de recurso). Não é menos importante o atribuir, o distribuir e o responsabilizar. Tento ainda representar, inculcar e concretizar uma cultura na qual acredito.”

3.2.2. Estilo ou práticas de liderança?

“Privilegio sobretudo um estilo democrático porque normalmente as diretrizes são debatidas pelo grupo, estimulado e assistido por mim, sem procura de protagonismo na tomada

de decisões. Não obstante reconheço que quando se trabalha com uma equipa grande é necessário tomar decisões isoladas de forma autocrática.”

3.2.3. Papel e importância da intervenção da equipa de docentes especializados/as nas escolas?

“ - Minimizar as dificuldades dos alunos, através de uma colaboração e participação junto de toda a comunidade educativa;

- Promover um trabalho de cunho colaborativo com a equipa pluridisciplinar do CAP Funchal;

- Aplicar estratégias de trabalho e de contexto, visando a colaboração com a comunidade escolar;

- Realizar um trabalho mais efetivo de troca e partilha de conhecimentos e estratégias com a comunidade escolar.”

3.2.4. Funções que considere mais importantes, ligadas ao papel do/a docente especializado/a na intervenção na escola

“Considero que o papel do docente da educação especial deverá passar por:

- Promover uma efetiva educação e ensino para todos os alunos.

- Promover/implementar uma cultura de educação especial;

- Promover um trabalho diferenciado/heterogéneo;

- Ser um elemento que tenha espírito crítico e construtivo;

- Ser um elemento que promova e procure o bom senso;

- Ser um elemento que promova e procure o diálogo.”

3.2.5. Opinião da motivação da equipa

“Sim. Além de todos os constrangimentos a que têm sido sujeitos os funcionários públicos, considero que no geral a equipa encontra-se motivada para o desempenho das suas funções. Cumprem o exigido e o solicitado pelas escolas e serviços a que estão afetos. Penso

que na educação e em destaque na educação especial, os resultados só se obtêm quando a equipa pluridisciplinar está motivada.”

3.2.6. Influencia da motivação do coordenador nos/as docentes especializados/as nas suas práticas diárias

“A atuação de um coordenador ou de qualquer outro dirigente influencia a ação dos docentes e por arrasto a motivação dos mesmos. Por isso, a minha posição não é exceção.

Contudo, se estiverem presentes os princípios de uma liderança, nomeadamente, a partilha, o mobilizar e pensar mais os recursos existentes. Acrescento o atribuir, o distribuir e o responsabilizar, é meio caminho andado para a existência de motivação dos docentes. Com a crescente perda do poder de compra (i.e. perdas financeiras dos docentes), acredito que teremos de nos fazer valer dos princípios referidos. Acrescento, ainda, a educação, os valores e o carácter pessoal e profissional.

Também, estou ciente que existem profissionais que nada os motiva, porque é algo muito intrínseco, por exemplo, falta de vontade de trabalhar, etc... Como refiro são os elementos que contribuem para a ‘involução do ensino’.

3.2.7. Estratégias utilizadas para motivar os docentes especializados

“Não me distanciar do terreno, ou seja da realidade. Um afastamento da prática impede-nos de compreender as questões e problemas levantados pelos docentes.

Estar presente, sempre que sintam essa necessidade.

Ter espaço de tempo para ouvir a equipa profissional, nomeadamente, os desabafos, os projetos, as intenções, as críticas, etc..

Equidade profissional.

Procurar que as reuniões individuais e coletivas sejam úteis, que os docentes sintam que necessitam das mesmas e que não as estamos a impor.

Promover a simplificação burocrática, no entanto cumprindo o exigido.

Atribuir, distribuir e responsabilizar.”

4. Apresentação da Análise Documental

O projeto educativo tem de ser uma expressão da vontade coletiva, entendida como comunidade educativa, desejado por todos, que integre a história do meio e os condicionalismos que afetam a escola. Tem de ser agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem na coerência a ação educativa e mobilizarem todos os atores da vida escolar de forma a afirmarem a autonomia na criação e construção de uma identidade própria.

Por tudo o que anteriormente foi referenciado e tendo em consideração o referido no decreto-lei 33/2009, no seu artigo 28º, ponto 4º em que podemos ler:

“As medidas educativas pressupõem o planeamento de estratégias e as atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com seu projeto educativo.”

O ponto 5º do mesmo artigo, alínea a) menciona ainda que o projeto educativo da escola contém “as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.”

Consultamos o projeto educativo das várias escolas, no blog de cada estabelecimento. Em algumas opta-se por definir objetivos num todo, não fazendo referência se o aluno é ou não da educação especial, noutros verifica-se pontos específicos a desenvolver para os alunos com NEE, o que posteriormente se apresenta.

Escola I

“ Crianças com necessidades educativas especiais

Meta: Promover o sucesso educativo dos alunos com N.E.E. envolvendo a comunidade educativa na sua integração/inclusão através de um atendimento eficaz e eficiente respondendo às necessidades das crianças e suas famílias.

Medidas a adotar: Para promover a aprendizagem e a participação dos alunos são utilizadas as seguintes medidas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;

- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio;
- Participação nas atividades propostas no Plano Anual de Escola.

Atividades

AÇÕES A DESENVOLVER

- Referenciação de crianças para determinar a elegibilidade na aplicação de respostas educativas especializadas;
- Elaboração de relatórios técnico-pedagógicos;
- Inscrição dos alunos sinalizados com NEE;
- Elaboração, implementação, monitorização e avaliação do PIAF, PEI, CEI e/ou PIT;
- Encontros com as famílias para apresentação, discussão e avaliação dos PIAF, PEI, CEI e/ou PIT;
- Apoio pedagógico especializado e enriquecimento curricular;
- Apoio ao processo de transição;
- Trabalho colaborativo com os diferentes agentes educativos;
- Consultadoria aos docentes de educação e ensino regular;
- Sistematização e registo da intervenção Psicopedagógica e técnica;
- Organizar ações de formação/sensibilização e promover os eventos da Secretaria Regional da Educação.

Escola II

“Metas:

- Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com NEE de carácter permanente;
- Proceder à avaliação psicopedagógica dos alunos em articulação com todos os intervenientes diretos nos seus processos educativos, de forma a aferir-se a sua integração, continuidade ou exclusão no referido Regime Educativo Especial;
- Promover a inclusão educativa e social das crianças com NEE, contribuindo assim, para a sua autonomia e a estabilidade emocional;

- Organizar e executar respostas educativas diferenciadas através da implementação de programas específicos e/ou alternativos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da autonomia pessoal e social, das competências linguísticas e sociocognitivas;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias de outras respostas específicas;
- Sensibilizar a comunidade educativa para a problemática da inclusão;
- Cooperar com os serviços locais (saúde, segurança social, emprego e instituições particulares de solidariedade social).

Estratégias:

- Avaliação e intervenção ao nível pedagógico especializado;
- Elaboração de Programas Educativos Individuais e aplicação das respetivas medidas educativas de acordo com o Decreto Legislativo Regional;
- Apoio Pedagógico Personalizado;
- Adequações Curriculares Individuais;
- Currículos Educativos Individuais;
- Adequações no Processo de Avaliação;
- Adequações no Processo de Matrícula;
- Tecnologias de Apoio e Adaptações tecnológicas.
- Plano Individual de Transição - Transição para a Vida Ativa (Programas de despiste e orientação vocacional/ Pré- profissionalização);
- Ações de sensibilização, intercâmbios, etc.;
- Apoios terapêuticos;
- Elaboração de relatórios e pareceres”.

Escola XV

Ensino Especial

Metas:

- Inclusão educativa e social;
- Acesso e sucesso educativo;
- Autonomia e estabilidade emocional;
- Promoção da igualdade de oportunidades;

- Preparação para o prosseguimento de estudos;
- Adequada preparação para a vida profissional.

Estratégias:

- Desenvolvimento da “ Autonomia e Desenvolvimento Pessoal e Social “;
- Desenvolvimento de competências linguísticas;
- Apoio do docente especializado dentro e fora do contexto escolar;
- Apoios específicos ao nível das terapias;
- Desenvolvimento das competências socio- cognitivas.

No que concerne ao PEI, optou-se, na Região Autónoma da Madeira por definir um documento único elaborado pela divisão da Direção de Serviços de Intervenção Precoce e Educação Especial. Este é emanado através dos CAP, para as escolas. (em anexo)

A homologação do documento é feita pelo órgão de gestão da escola e pelo coordenador do CAP.

5. Apresentação e Análise dos resultados da vertente quantitativa

5.1. Inquéritos por questionários aos Docentes Titulares de Turma

Os dados contidos nos **questionários** foram analisados e estatisticamente tratados no programa SPSS versão 18.0 para Windows, cedida pela Universidade da Madeira.

A escolha pelo SPSS prende-se com o facto de se tratar de “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos. Não obstante, dois óbices interpõem-se entre as boas intenções do utilizador e o seu objetivo: saber que teste estatístico utilizar para responder às suas questões e interpretar corretamente os resultados do cálculo estatístico efetuado” Pereira (2008, p.15).

De modo a facilitar a visualização desta informação, elaboramos quadros representativos do número de docentes titulares de turma com alunos com NEE e docentes especializados em educação especial por idade, género, situação profissional, tempo de serviço e habilitações académicas.

Caracterização amostra Docentes Titulares de Turma

Quadro 7 – Distribuição docentes titulares de turma por idade

		Idade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	31-40 anos	25	30,5	30,5	30,5
	41-50 anos	42	51,2	51,2	81,7
	mais de 50 anos	15	18,3	18,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Quadro 8 – Distribuição docentes titulares de turma por sexo

		Sexo			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	76	92,7	92,7	92,7
	Masculino	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Quadro 9 – Distribuição docentes titulares de turma por situação profissional

		Situação Profissional			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Quadro de escola	33	40,2	40,2	40,2
	Quadro de zona pedagógica	36	43,9	43,9	84,1
	Contratado	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Quadro 10 – Distribuição docentes titulares de turma por tempo que exerce profissão (anos)

		Exerce a profissão há			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	01-10 anos	3	3,7	3,7	3,7
	11-20 anos	57	69,5	69,5	73,2
	21-30 anos	18	22,0	22,0	95,1
	mais de 30 anos	4	4,9	4,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Quadro 11 – Distribuição docentes titulares de turma por habilitações académicas

		Quais as suas habilitações académicas?			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Licenciatura	80	97,6	97,6	97,6
	Mestrado	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Os quadros supra apresentados indicam-nos que, as idades dos docentes titulares de turma incide, entre os 41 a 50 anos, com uma percentagem de 51,2%. Na sua maioria pertencem ao género feminino 92,7%. No que concerne à Situação profissional, 43,9% são de quadro de zona pedagógica, seguindo-se 40,2% em quadro de escola. Relativamente ao tempo de serviço, recai nos 69,5% docentes que exercem funções entre os 11 a 20 anos. Relativamente às habilitações académicas pode-se ler que, na sua maioria 97,6% são licenciados, constando 2,4% com mestrado. Caracterização amostra

Docentes Especializados em Educação Especial

Quadro 12 – Distribuição docentes especializados em educação especial por idade

		Idade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	31-40 anos	6	15,0	15,0	15,0
	41-50 anos	20	50,0	50,0	65,0
	mais de 50 anos	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 13 – Distribuição docentes especializados em educação especial por sexo

		Sexo			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	40	100,0	100,0	100,0

Quadro 14 – Distribuição docentes especializados em educação especial por situação profissional

		Situação Profissional			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Quadro de escola	20	50,0	50,0	50,0
	Quadro de zona pedagógica	12	30,0	30,0	80,0
	Contratado	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 15 – Distribuição docentes especializados em educação especial por tempo que exerce profissão (anos)

Exerce a profissão há					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	11-20 anos	10	25,0	25,0	25,0
	21-30 anos	24	60,0	60,0	85,0
	mais de 30 anos	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quadro 16 – Distribuição docentes especializados em educação especial por habilitações académicas

Quais as suas habilitações académicas?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Licenciatura	34	85,0	85,0	85,0
	Mestrado	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Os quadros acima expostos mostram que as idades dos docentes especializados em educação especial recai, entre os 41 a 50 anos, com uma percentagem de 50%. Na totalidade, pertencem ao género feminino 100%. Relativamente à situação profissional, 50% são de quadro de escola. No que concerne ao tempo de serviço, 60% dos docentes que exercem funções entre os 11 a 20 anos. No que respeita às habilitações académicas pode-se ler que, na sua maioria 85% são licenciados, constando 15% com mestrado.

5.2. Inquéritos por questionários aos Docentes Titulares de Turma

Quadro 17 - Concorda com a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular?

Concorda com a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular?					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	77	93,9	93,9	93,9
	Não	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Os dados apresentados indicam que 93,9% dos docentes titulares de turma concordam com a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular e 6,1% respondem que não.

Quadro 18 - Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: Sem preocupações

Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: Sem preocupações					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	11	13,4	13,4	13,4
	Não concordo	71	86,6	86,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Denota-se que 86,6% concordam com a inclusão de alunos na turma, sem preocupações e, que os restantes 13,4% não concordam que seja sem preocupações.

Quadro 19 - Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: Com preocupação e desmotivado

Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: Com preocupação e desmotivado					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	10	12,2	12,2	12,2
	Não concordo	72	87,8	87,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Ainda em relação à inclusão de alunos na turma, 87,8% não concordam que seja com preocupações e desmotivado e 12,2% concordam que sentem preocupação e desmotivação.

Quadro 20 - Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: A integração de alunos com NEE condiciona a aprendizagem de seus pares

Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: A integração de alunos com NEE condiciona a aprendizagem de seus pares

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	36	43,9	43,9	43,9
	Não concordo	46	56,1	56,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

O quadro reflete que 56,1% não concorda que a integração de alunos com NEE condicione a aprendizagem de seus pares, enquanto 43,9% docentes titulares de turma concordam.

Quadro 21 - Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: A interação entre os alunos com NEE e seus pares é favorável à formação pessoal dos mesmos

Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma: A interação entre os alunos com NEE e seus pares é favorável à formação pessoal dos mesmos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo	77	93,9	93,9	93,9
	Não concordo	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Observa-se que 93,9% dos inquiridos concorda que a interação entre os alunos com NEE e seus pares é favorável à formação pessoal dos mesmos e que 6,1% não concorda.

Quadro 22 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Promove entre os colegas a inclusão de alunos com NEE?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:

Promove entre os colegas a inclusão de alunos com NEE?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	6	7,3	7,3	7,3
	Às vezes	3	3,7	3,7	11,0
	Quase sempre	41	50,0	50,0	61,0
	Sempre	32	39,0	39,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Os docentes titulares de turma, quando questionados sobre o apoio prestado pelo/a docente especializado/a, no que concerne à promoção entre os colegas da inclusão de alunos com NEE opinam na maioria opina que quase sempre, isto é, 50%; 39% aponta que sempre; 7,3% descreve que raramente e, ainda, 3,7% refere que às vezes.

Quadro 23 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Mantém uma relação positiva com a comunidade educativa?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:

Mantém uma relação positiva com a comunidade educativa?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	2,4	2,4	2,4
	Raramente	2	2,4	2,4	4,9
	Às vezes	2	2,4	2,4	7,3
	Quase sempre	34	41,5	41,5	48,8
	Sempre	42	51,2	51,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Cerca de 51,2% dos docentes titulares de turma abordam que o/a docente especializado/a mantém uma relação positiva com a comunidade educativa, 41,5% expressam que quase sempre 2,4% às vezes, 2,4/% raramente e outros 2,4% dizem que nunca.

Quadro 24 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: É acessível?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: É acessível?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	4	4,9	4,9	4,9
	Às vezes	2	2,4	2,4	7,3
	Quase sempre	32	39,0	39,0	46,3
	Sempre	44	53,7	53,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Dos inquiridos, 53,7% consideram que a/o docente especializada/o é sempre acessível, 39% expressa que quase sempre, 4,9% consideram que às vezes e, 2,4% descrevem nunca.

Quadro 25 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Envolve os colegas na tomada de decisões de situações?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Envolve os colegas na tomada de decisões de situações?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	5	6,1	6,1	6,1
	Às vezes	4	4,9	4,9	11,0
	Quase sempre	36	43,9	43,9	54,9
	Sempre	37	45,1	45,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Em relação ao envolvimento por parte do/a docente especializado/a aos docentes titulares de turma referente à tomada de decisões de situações, observa-se que 45,1% expressam que sempre, 43,9% quase sempre, 6,1% raramente e, 4,9% às vezes.

Quadro 26 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Aproveita as reuniões para informar os colegas?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:

Aproveita as reuniões para informar os colegas?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	6	7,3	7,3	7,3
	Às vezes	2	2,4	2,4	9,8
	Quase sempre	37	45,1	45,1	54,9
	Sempre	37	45,1	45,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Quando questionados se a/o docente especializada/o aproveita as reuniões para informar, 45,1% dos docentes titulares de turma referem que sempre, seguindo-se 45,1% dizem quase sempre, 7,3% referem que nunca e, 2,4% expressam que às vezes.

Quadro 27 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Possui competências de comunicação?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:

Possui competências de comunicação?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	2	2,4	2,4	2,4
	Às vezes	5	6,1	6,1	8,5
	Quase sempre	28	34,1	34,1	42,7
	Sempre	47	57,3	57,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

O quadro revela que 57,3% dos titulares de turma consideram que os docentes especializados possuem sempre competências de comunicação, 34,1% expressam quase sempre, 6,1% referem que às vezes e, 2,4% respondem raramente.

Quadro 28 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Possui conhecimentos atualizados?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:

		Possui conhecimentos atualizados?			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	4	4,9	4,9	4,9
	Quase sempre	37	45,1	45,1	50,0
	Sempre	41	50,0	50,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Em relação à pergunta se o/a docente especializado/a possui conhecimentos atualizados, 50% dos inquiridos apontam que sempre, 45,1% escreve que quase sempre e, 4,9% refere que raramente.

Quadro 29 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Participa nas atividades da Escola?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:

		Participa nas atividades da Escola?			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Quase sempre	35	42,7	44,9	44,9
	Sempre	43	52,4	55,1	100,0
	Raramente	4	4,9	100,0	
Ausente					
Total		82	100,0		

Observa-se que dos inquiridos, 52,4% respondem que a docente especializada participa sempre nas atividades da escola, 42,7% quase sempre e, 4,9% raramente.

Quadro 30 - Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a: Considera que a motivação do/a docente especializado/a facilita a intervenção do/a mesmo/a?

Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a:
Considera que a motivação do/a docente especializado/a facilita a intervenção do/a mesmo/a?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Às vezes	3	3,7	3,7	3,7
	Quase sempre	34	41,5	41,5	45,1
	Sempre	45	54,9	54,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Lemos que 54,9% dos docentes titulares de turma consideram que a motivação do/a docente especializado/a facilita sempre a intervenção do/a mesmo/a, seguindo-se 41,5% respondendo que quase sempre e outros 3,7% apontam apenas às vezes.

Quadro 31 - Segundo a sua experiência, descreva como é que a motivação do/a docente especializado/a retrata, a intervenção do/a mesmo/a

Segundo a sua experiência, descreva como é que a motivação do/a docente especializado/a retrata, a intervenção do/a mesmo/a

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	"Postura ativa, empenhada e dinâmica"	16	19,51%
	"Motivados"	14	17,07%
	"Resultados visíveis"	4	4,87%
	"Aplica estratégias e exercícios diferenciados"	8	9,75%
	"Forma positiva"	16	19,51%
	Sem resposta	24	29,26%

No que concerne à questão para descrever como é que a motivação do/a docente especializado/a retrata a intervenção do/a mesmo/a, 29,6% não respondem, 51% respondem através de uma postura ativa, empenhada e dinâmica, outros 19,51% referem que de forma positiva. Segundo 17,07% os docentes especializados demonstram estar motivados, 9,75% apontam que aplica estratégias e exercícios diferenciados e 4,87% expressão que há resultados visíveis.

Quadro 32 - Na sua perspetiva, como é que a motivação do/a docente especializado/a se reflete na sua intervenção, com alunos com NEE

Na sua perspetiva, como é que a motivação do/a docente especializado/a se reflete na sua intervenção, com alunos com NEE

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	"Estimula e garante mais segurança, autoestima nas crianças com NEE"	11	13,41%
	"Motiva-os para as aprendizagens"	37	45,12%
	"Estimula a minha intervenção"	12	14,63%
	"Forma positiva"	10	12,19%
	Sem resposta	12	14,63%

Dos 82 docentes titulares de turma inquiridos, 45,12% exprimem que a motivação do/a docente especializado/a se reflete na sua intervenção, com alunos com NEE, motivando-os para as aprendizagens, 14,63% não respondem e outros 14,63% consideram que estimula a sua intervenção. Na perspetiva de 13,41% estimula e garante mais segurança, autoestima nas crianças e, 12,19% encaram de forma positiva.

Quadro 33 - Considera que desenvolve um trabalho cooperativo com o/a docente especializado/a?

Considera que desenvolve um trabalho cooperativo com o/a docente especializado/a?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	42	51,2	51,2	51,2
	Às vezes	40	48,8	48,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Dos docentes titulares de turma inquiridos, 51,2% considera que desenvolve sempre um trabalho cooperativo com o/a docente especializado/a e, 48,8% expressa que às vezes.

Quadro 34 - Justifique

Justifique			
Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	"Programação das atividades e estratégias em conjunto"	17	20,73%
	"Trabalho cooperativo"	10	12,19%
	"Conversas, planificação de atividades e estratégias, resolução de situações. Proceder a adaptações/adequações, quando necessário. Reunião com equipa e pais"	11	13,41%
	"Diálogo constante, partilha de preocupações, conquistas e dúvidas"	18	21,95%
	"O horário dos profissionais e o excesso de burocracia, apresenta-se como um handicap"	9	10,97%
	Sem resposta	17	20,73%

Ao pedir-se para justificar, 21,95% apontam o diálogo constante, partilha de preocupações, conquistas e dúvidas, 20,73% não dão resposta, 20,73% refere a programação das atividades e estratégias em conjunto, 13,41% respondem conversas, planificação de atividades e estratégias, resolução de situações, proceder a adaptações/adequações, quando necessário e reunião com equipa e pais. Por fim, 12,19% identificaram trabalho cooperativo.

Quadro 35 - Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Elaboração do PEI

Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	43	52,4	52,4	52,4
	Não	3	3,7	3,7	56,1
	Às vezes	36	43,9	43,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

No que concerne ao tipo de trabalho realizado entre o docente titular de turma e o/a docente especializado/a, especificamente, a elaboração do PEI, 52,4% respondem sim e 43,9% referem que às vezes e 3,7% expressam que não.

Quadro 36 - Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Quando necessário, a adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a

Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Quando necessário, a adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	51	62,2	62,2	62,2
	Às vezes	31	37,8	37,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

No que se refere à adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a, quando necessário, 62,2% responderam sim e, 37,8% exprimiram que não.

Quadro 37 - Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Trabalho de planificação prévia com o/a professor/a

Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Trabalho de planificação prévia com o/a professor/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	40	48,8	48,8	48,8
	Não	8	9,8	9,8	58,5
	Às vezes	34	41,5	41,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

No que concerne ao trabalho de planificação prévia entre o docente titular de turma e o/a docente especializado/a, 48,8% referiram que sim, 41,5% que às vezes e, 9,8% escreveram que não.

Quadro 38 - Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor/a

Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	60	73,2	73,2	73,2
	Não	22	26,8	26,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Em relação ao trabalho de reflexão/avaliação entre o docente titular de turma e o/a docente especializado/a, 73,2% dos inquiridos referiram que sim e, 26,8% não.

Quadro 39 - Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Trabalho com a turma

Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Trabalho com a turma

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	34	41,5	41,5	41,5
	Não	4	4,9	4,9	46,3
	Às vezes	44	53,7	53,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

No que concerne ao trabalho com a turma, 53,7% dos titulares de turma referem fazê-lo apenas às vezes com o/a docente especializado/a, 41,5% responderam sim e, 4,9% referiu que não faz esse trabalho.

Quadro 40 - Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE

Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a: Elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Sim	38	46,3	46,3	46,3
Às vezes	44	53,7	53,7	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Relativamente à elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE, 53,7% dos inquiridos responderam fazer este trabalho às vezes e, 46,3% dizem fazê-lo.

Quadro 41 - Na sua opinião, como é que o apoio do/a docente especializado/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Apoio direto ao/à aluno/a, individualmente

Na sua opinião, como é que o apoio do/a docente especializado/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Apoio direto ao/à aluno/a, individualmente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Às vezes	44	53,7	53,7	53,7
Quase sempre	25	30,5	30,5	84,1
Sempre	13	15,9	15,9	100,0
Total	82	100,0	100,0	

A opinião dos docentes titulares de turma em relação a como o apoio do/a docente especializado/a ao aluno com NEE deve ser realizado, particularizando, o apoio direto ao/à aluno/a, individualmente é em 53,7% das respostas às vezes, 30,5% quase sempre e, 15,9% considerado sempre.

Quadro 42 - Na sua opinião, como é que o apoio do/a docente especializado/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Apoio direto ao/à aluno/a, integrando as atividades da turma

Na sua opinião, como é que o apoio do/a docente especializado/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Apoio direto ao/à aluno/a, integrando as atividades da turma

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	2,4	2,4	2,4
	Raramente	6	7,3	7,3	9,8
	Às vezes	41	50,0	50,0	59,8
	Quase sempre	20	24,4	24,4	84,1
	Sempre	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Particularizando, o apoio direto ao/à aluno/a, integrando as atividades da turma, 50% dos titulares de turma são da opinião que acontece às vezes, 24,4% quase sempre, 15,9% sempre, 7,3% raramente e 2,4% que nunca.

Quadro 43 - Na sua opinião, onde é que o apoio do/a docente especializo/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Dentro da sala de aula

Na sua opinião, onde é que o apoio do/a docente especializo/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Dentro da sala de aula

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	18	22,0	22,0	22,0
	Não	3	3,7	3,7	25,6
	Às vezes	61	74,4	74,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Relativamente à opinião sobre o local onde o apoio do/a docente especializo/a ao aluno com NEE deve acontecer, especificando, dentro da sala de aula, constatamos que 74,4% referem às vezes, 22,0% concordam, respondendo sim e 3,7% não concordam.

Quadro 44 - Na sua opinião, onde é que o apoio do/a docente especializo/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Fora da sala de aula

Na sua opinião, onde é que o apoio do/a docente especializo/a ao aluno com NEE deve ser realizado: Fora da sala de aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Sim	20	24,4	24,4	24,4
Não	7	8,5	8,5	32,9
Às vezes	55	67,1	67,1	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Distinguindo, fora da sala de aula, 67,1% consideram às vezes, 24,4% respondem sim e cerca de 8,5% referem que não.

Quadro 45 - Justifique a sua resposta

Justifique a sua resposta

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	"Só dentro da sala"	5	6,09%
	"Depende da competência/meta pretendida"	17	20,72%
	"Sozinho não se distrai e desenvolve melhor as suas capacidades"	22	26,82%
	"Ao introduzir conteúdos dentro da sala e consolidar fora"	4	4,87%
	"Depende das necessidades do aluno"	17	20,72%
	Sem resposta	17	20,72%

Quando se solicita que justifiquem o local onde o apoio do/a docente especializado/a deverá ocorrer, surgem 26,82% a apontar que sozinho não se distrai e desenvolve melhor as suas capacidades, 20,72% não respondem, 20,72% exprimem que depende da competência/meta pretendida, outros 20,72% referem que depende da necessidade do aluno. Seguem-se 6,09% que consideram que o apoio deve funcionar só dentro da sala e 4,87% dizem que dever-se-á conteúdos dentro da sala e consolidá-los fora.

Quadro 46 - De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com a família

De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com a família

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Nunca	6	7,3	7,3	7,3
Raramente	9	11,0	11,0	18,3
Às vezes	35	42,7	42,7	61,0
Quase sempre	20	24,4	24,4	85,4
Sempre	12	14,6	14,6	100,0
Total	82	100,0	100,0	

No que concerne ao trabalho desenvolvido com os outros intervenientes no processo, especificando, o trabalho com a família, observamos que 42,7% dos inquiridos responde às vezes, 24,4% refere quase sempre, 14, 4% sempre, 11,0% sempre e 7,3% dizem nunca fazê-lo.

Quadro 47 - De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com outros profissionais

De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com outros profissionais

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Nunca	8	9,8	9,8	9,8
Raramente	19	23,2	23,2	32,9
Às vezes	31	37,8	37,8	70,7
Quase sempre	12	14,6	14,6	85,4
Sempre	12	14,6	14,6	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Particularizando, o trabalho com outros profissionais, analisa-se que 37,8% referem às vezes, 23,2% exprimem raramente, 14,6 quase sempre, outros 14,4% sempre e 9,8% afirmam nunca fazê-lo.

Quadro 48 - Na sua opinião, como é que o trabalho desenvolvido com o/a docente especializado/a se reflete na inclusão de alunos com NEE?

Na sua opinião, como é que o trabalho desenvolvido com o/a docente especializado/a se reflete na inclusão de alunos com NEE?

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	"Alunos mais motivados e integrados na turma"	20	24,39%
	"Na autoestima"	10	12,19%
	"Melhora o comportamento"	4	4,87%
	"Potencia as competências dos alunos"	18	21,95%
	"Positivamente"	10	12,19%
	Sem resposta	20	24,39%

Relativamente à pergunta, como é que o trabalho desenvolvido com o/a docente especializado/a se reflete na inclusão de alunos com NEE, a opinião de 24,39% é que são alunos mais motivados e integrados na turma. Seguem-se 24,39% sem resposta, 21,75% a apontar que potencia as competências dos alunos, 12,19% dos inquiridos a referir positivamente, outros 12,19% a referir na autoestima e, 4,87% a responder que melhora o comportamento.

Quadro 49 - Considera que o Diretor/a da escola tem conhecimentos sobre a legislação que contempla os alunos com NEE?

Considera que o Diretor/a da escola tem conhecimentos sobre a legislação que contempla os alunos com NEE?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Sim	82	100,0	100,0	100,0

Verifica-se que 100% dos titulares de turma consideram que o Diretor/a da escola tem conhecimento sobre a legislação que contempla os alunos com NEE.

Quadro 50 - Na sua opinião o/a Diretor/a de escola é sensível à inclusão dos alunos com NEE?

Na sua opinião o/a Diretor/a de escola é sensível à inclusão dos alunos com NEE?			
Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	“Interessada/o e informada/o sobre o trabalho desenvolvido”	14	17,07%
	“Parecer favorável à inclusão”	11	13,41%
	“Muito sensível”	32	39,02%
	“Promove a integração dos alunos com NEE nas turmas”	13	15,85%
	Sem resposta	12	14,63%

Dos titulares de turma inquiridos, 39,02% justificam a sensibilidade do diretor/a da escola à inclusão de alunos com NEE referindo muito sensível, seguem-se 17,07% que referem interessado/a informado/a sobre o trabalho desenvolvido, 15,85% exprimem que promove a integração dos alunos com NEE nas turmas, 14,63% não dão resposta e, 13,41% referem parecer favorável à inclusão.

Quadro 51 - Como descreve a liderança do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE

Como descreve a liderança do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE			
Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes titulares de turma	“Postura coerente, respeitando a opinião dos colegas”	13	15,85%
	“Bastante positiva”	39	47,56%
	“Favorece a inclusão”	8	9,75%
	“Ativa, eficiente e participativa”	5	6,09%
	Sem resposta	17	20,73%

No que se refere à liderança do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE, 47,56% dos docentes titulares de turma consideram que é bastante positiva, 20,73% não

responde, 15,85% acham que o/a Diretor/a de escola manifesta uma postura coerente, respeitando a opinião dos colegas, 9,7% exprimem que favorece a inclusão e 6,09% respondem ativa, eficiente e participativa.

4.3. Inquéritos por questionários aos Docentes Especializados

Quadro 52 - Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: Sentir-me vocacionado/a para ser docente especializado/a

Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: Sentir-me vocacionado/a para ser docente especializado/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Alguma	1	2,5	2,5	2,5
	Bastante	12	30,0	30,0	32,5
	Muita	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Averigua-se que 67,5 % dos inquiridos ao escolher a profissão de docentes especializados sentiram-se muito vocacionados e, que 30% dos inquiridos se sentiram bastante vocacionados. Apenas 2,5% sentiram alguma vocação.

Quadro 53 - Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: A possibilidade de usufruir do subsídio de especialização

Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: A possibilidade de usufruir do subsídio de especialização

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nenhuma	24	60,0	60,0	60,0
	Pouca	7	17,5	17,5	77,5
	Alguma	2	5,0	5,0	82,5
	Bastante	1	2,5	2,5	85,0
	Muita	6	15,0	15,0	100,0

Total	40	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

O fator, usufruir do subsídio de especialização, representa maioritariamente, 60%, nenhuma importância na escolha da profissão de docente especializado. Porém, 17, 5% consideraram como pouca importância, 15% muita, 7,5% alguma importância.

Quadro 54 - Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: Pela redução da carga horária

Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: Pela redução da carga horária

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Nenhuma	11	27,5	27,5	27,5
Pouca	4	10,0	10,0	37,5
Alguma	16	40,0	40,0	77,5
Bastante	3	7,5	7,5	85,0
Muita	6	15,0	15,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

A leitura deste quadro remete-nos para 40% de docentes terem escolhido a sua profissão por atribuírem alguma importância à redução da carga horária. Seguem-se 27,5% de profissionais que não conferem nenhuma importância à redução da carga horária. 15% dos inquiridos dão muita importância a este fator, 10% manifestam pouca importância e 7,5% bastante.

Quadro 55 - Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: Para aquisição do grau académico de licenciado/a

Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: Para aquisição do grau académico de licenciado/a

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Nenhuma	16	40,0	40,0	40,0
Pouca	5	12,5	12,5	52,5
Alguma	5	12,5	12,5	65,0

Bastante	4	10,0	10,0	75,0
Muita	10	25,0	25,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Os dados apresentados indicam que da maioria dos inquiridos, isto é, 40%, não atribui nenhuma importância a este fator na escolha da sua profissão. Seguem-se 25% que concedem muita importância à aquisição do grau académico de licenciado/a. Constata-se que 12,5% transfere pouca importância e 12,5% dá alguma importância a este fator.

Quadro 56 - Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: A falta de outras alternativas profissionais que me possibilitem a colocação

Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: A falta de outras alternativas profissionais que me possibilitem a colocação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nenhuma	25	62,5	62,5	62,5
	Pouca	2	5,0	5,0	67,5
	Alguma	3	7,5	7,5	75,0
	Bastante	4	10,0	10,0	85,0
	Muita	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Constata-se que 62,5%, a maioria, não transfere nenhuma importância a este fator aquando da escolha da sua profissão. No entanto, 15% dos inquiridos atribuiu muita importância, 10% bastante, 7,5% alguma e 5% pouca importância.

Quadro 57 - Indique a importância que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da sua profissão de docente especializado/a: A falta de outras alternativas profissionais que me possibilitem a colocação

Segundo a sua experiência, enumere, dois ou três fatores que o/a levaram a continuar a carreira de docente especializado/a

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	“Interesse pela área; Realização pessoal e profissional; Desafio; Gostar de ajudar as crianças”	33	82,5%
	“Trabalho de partilha”	4	10%
	“Estabilidade profissional”	3	7,5%

A grande maioria dos docentes especializados, 82,5%, revela ter continuado a sua carreira por interesse pela área. Realização pessoal e profissional, pelo desafio e, por gostarem de ajudar as crianças.

Quadro 58 - Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais: Se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de docente especializado/a

Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:
Se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de docente especializado/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	2	5,0	5,0	5,0
	Não	34	85,0	85,0	90,0
	Talvez	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Lê-se que 85%, a maior parte dos inquiridos, não gostariam de exercer outra atividade profissional, a não ser a de docentes especializados. 10% responde que talvez e, 5% que sim

Quadro 59 - Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais: Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de docente especializado/a, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão

Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:
Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de docente especializado/a,
embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	9	22,5	22,5	22,5
	Não	20	50,0	50,0	72,5
	Talvez	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quando se coloca a questão de para já, exercerem a atividade profissional de docente especializado/a, embora mais tarde virem a preferir outra, 50% dizem que não, 27,5% que talvez e 22,5% respondem sim.

Quadro 60 - Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais: Tenciono ser docente especializado/a durante todo o meu percurso profissional

Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:
Tenciono ser docente especializado/a durante todo o meu percurso profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	26	65,0	65,0	65,0
	Talvez	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

No que concerne aos inquiridos pretenderem ser docentes especializados durante todo o seu percurso profissional, 65% expressa que sim e 35% diz que talvez.

Quadro 61 - Assinale o local onde faz, maioritariamente, o apoio ao aluno com NEE:

Dentro da sala de aula do aluno

Assinale o local onde faz, maioritariamente, o apoio ao aluno com NEE: Dentro da

sala de aula do aluno

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	14	35,0	35,0	35,0
	Não	4	10,0	10,0	45,0
	Às vezes	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Em relação ao local onde fazem, maioritariamente, o apoio ao aluno com NEE: Dentro da sala de aula do aluno, apuramos que a maioria dos docentes especializados, 55% refere fazer às vezes, 35% respondem sim, seguindo-se 10% que dizem não.

Quadro 62 - Assinale o local onde faz, maioritariamente, o apoio ao aluno com NEE:

Fora da sala de aula do aluno

Assinale o local onde faz, maioritariamente, o apoio ao aluno com NEE: Fora da sala

de aula do aluno

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	15	37,5	37,5	37,5
	Não	1	2,5	2,5	40,0
	Às vezes	24	60,0	60,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

No que concerne ao local onde faz, maioritariamente, o apoio ao aluno com NEE: fora da sala de aula do aluno, 60% referem às vezes, 37,5% dizem sim e 2,5% responde não.

Quadro 63 - Como docente especializada/o, indique o tipo de trabalho que realiza no apoio ao aluno com NEE: Apoio direto ao aluno, individualmente

Como docente especializada/o, indique o tipo de trabalho que realiza no apoio ao aluno com NEE: Apoio direto ao aluno, individualmente

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	3	7,5	7,5	7,5
	Raramente	2	5,0	5,0	12,5
	Às vezes	10	25,0	25,0	37,5
	Quase sempre	11	27,5	27,5	65,0
	Sempre	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Relativamente ao tipo de apoio realizado ao aluno com NEE, apoio direto ao aluno, individualmente, 35% docentes especializados referem sempre, seguindo-se 27,5 que dizem fazê-lo quase sempre, 25% às vezes, 7,5% nunca e 5% que respondem raramente.

Quadro 64 - Como docente especializada/o, indique o tipo de trabalho que realiza no apoio ao aluno com NEE: Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe

Como docente especializada/o, indique o tipo de trabalho que realiza no apoio ao aluno com NEE: Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	4	10,0	10,0	10,0
	Às vezes	13	32,5	32,5	42,5
	Quase sempre	10	25,0	25,0	67,5
	Sempre	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Em relação à questão do trabalho realizado no apoio ao aluno com NEE: Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe, 32,5% dos docentes especializados responde sempre, 32,5% revelam que às vezes, 25% expressam que quase sempre e 10% expõem que raramente.

Quadro 65 - Como docente especializada/o, indique o tipo de trabalho que realiza no apoio ao aluno com NEE: Outro

Como docente especializada/o, indique o tipo de trabalho que realiza no apoio ao aluno com

NEE: Outro

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	1	2,5	12,5	12,5
	Raramente	2	5,0	25,0	37,5
	Às vezes	2	5,0	25,0	62,5
	Quase sempre	1	2,5	12,5	75,0
	Sempre	2	5,0	25,0	100,0
	Total	8	20,0	100,0	
Ausente	Sistema	32	80,0		
Total		40	100,0		

Quadro 66 - Indique o grau com que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada algarismo significa o seguinte: A minha profissão contribui para o meu desenvolvimento pessoal

Indique o grau com que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada algarismo significa o seguinte: A minha profissão contribui para o meu desenvolvimento pessoal

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nem concordo nem discordo	4	10,0	10,0	10,0
	Concordo parcialmente	6	15,0	15,0	25,0
	Concordo totalmente	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

O quadro reflete que 75% dos docentes especializados inquiridos concordam totalmente que a profissão dos mesmos contribui para o seu desenvolvimento pessoal, seguindo-se 15% que concordam parcialmente e 10% que nem concordam nem discordam.

Quadro 67 - Segundo a sua experiência, descreva como é que a motivação do/a docente titular de turma retrata a intervenção do/a mesmo/a no trabalho com alunos com NEE

Segundo a sua experiência, descreva como é que a motivação do/a docente titular de turma retrata a intervenção do/a mesmo/a no trabalho com alunos com NEE

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	“Quanto mais motivados melhor será a intervenção”	12	30%
	“Depende do/a docente”	6	15%
	“Aderem ao trabalho de equipa”	9	22,5%
	“São esforçados mas o número de alunos na turma dificulta a intervenção”	10	25%
	Sem resposta	3	7,5%

Quando é solicitado que descrevam como é que a motivação do/a docente titular de turma retrata a intervenção do/a mesmo/a no trabalho com alunos com NEE, 30% responde que quanto mais motivado melhor será a intervenção, 25% referem que são esforçados, mas o número de alunos na turma dificulta a intervenção, 22,5% manifestam que aderem ao trabalho de equipa, 15% dizem depender do/a docente e 7,5% não respondeu.

Quadro 68 - Como é que a motivação do titular de turma se reflete na intervenção com alunos com NEE

Como é que a motivação do titular de turma se reflete na intervenção com alunos com NEE

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	“Se não houver motivação, o sucesso dos alunos ficará comprometido”	19	47,5%
	“Depende de cada caso”	8	20%
	“Positivamente”	4	10%
	“Nas aprendizagens”	6	15%
	“Sem resposta”	3	7,5%

Em relação, ao reflexo da motivação da docente titular de turma na intervenção com os alunos com NEE, 47,5% docentes especializados declaram que, se não houver motivação, o sucesso dos alunos ficará comprometido. Seguem-se 20% que dizem depender de cada caso, 15% expressam nas aprendizagens, 10% revelam ser positivamente e 7,5% não apresentaram resposta.

Quadro 69 - Considera que desenvolve um trabalho cooperativo com os docentes titulares de turma?

Considera que desenvolve um trabalho cooperativo com os docentes titulares de turma?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	20	50,0	50,0	50,0
	Nunca	1	2,5	2,5	52,5
	Às vezes	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A maioria dos inquiridos, 50%, diz desenvolver um trabalho cooperativo com o docente titular de turma. Seguem-se 47,5% que expressam às vezes e 2,5% que declaram que nunca.

Quadro 70 - Justifique

Justifique			
Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	"Programação das atividades e estratégias em conjunto"	10	25%
	"Trabalho Cooperativo"	5	12,5%
	"Conversas, planificação de atividades e estratégias, resolução de situações. Proceder a adaptações/adequações, quando necessário. Reunião com equipa e pais".	4	10%
	"Diálogo constante, partilha de preocupações, conquistas e dúvidas"	6	15%
	"Quando consigo disponibilidade, flexibilização de comportamentos e atitudes"	2	5%
	"O horário dos profissionais e o excesso de burocracia, apresenta-se como um handicap"	3	7,5%
	"Podia fazer mais"	2	5%
	Sem resposta	4	10%

A maioria dos inquiridos, 25% justificam o trabalho cooperativo na programação das atividades e estratégias em conjunto, 15% exprimem o diálogo constante, a partilha de preocupações, conquistas e dúvidas, 10% fundamenta nas conversas, planificação de atividades e estratégias, resolução de situações e proceder a adaptações/adequações, quando necessário ou, ainda, reunião com a equipa e os pais, 10% não respondem. Outros 7,5% dos inquiridos que respondem que o horário dos profissionais e o excesso de burocracia, apresenta-se como um

handicap. Seguem-se 5% que assumem fazer trabalho cooperativo quando conseguem disponibilidade, flexibilização de comportamentos e atitudes.

Quadro 71 - Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	20	50,0	50,0	50,0
	Às vezes	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Em relação ao trabalho realizado com o titular de turma, nomeadamente, a elaboração do PEI, 50% respondem sim e outros 50% que às vezes.

Quadro 72 - Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Quando necessário, a adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a

Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Quando necessário, a adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	26	65,0	65,0	65,0
	Não	1	2,5	2,5	67,5
	Às vezes	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

No que concerne, quando necessário, à adaptação do currículo, 65% diz fazê-lo com a docente titular de turma. Enquanto 32,5% referem só às vezes e 2,5% expressam não fazê-lo.

Quadro 73 - Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Trabalho de planificação prévia com o/a professor/a

Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Trabalho de planificação prévia com o/a professor/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	17	42,5	42,5	42,5
	Não	5	12,5	12,5	55,0
	Às vezes	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Relativamente ao trabalho de planificação prévia com a docente titular de turma, a maioria 45% expressa que sim, 42,5% refere que às vezes e 12,5% revelam que não.

Quadro 74 - Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor/a

Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor/a

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	23	57,5	57,5	57,5
	Não	2	5,0	5,0	62,5
	Às vezes	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Em relação a fazerem trabalho de reflexão/avaliação com a docente titular de turma, 57,5% dos docentes especializados respondem sim, seguindo-se 37,5% que exprime às vezes e 5% que responde não fazê-lo.

Quadro 75 - Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Trabalho com a turma

Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Trabalho com a turma

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	13	32,5	32,5	32,5
	Não	2	5,0	5,0	37,5
	Às vezes	25	62,5	62,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A leitura do quadro descreve que 62,5% dos docentes especializados responderam às vezes, no que respeita ao trabalho com a turma. Seguindo-se 32,5% de inquiridos que expressam sim e outros 5% que expuseram que não.

Quadro 76 - Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE

Como docente especializada/o, indique o(s) tipo(s) de trabalho que realiza com o/a docente titular de turma: Elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	20	50,0	50,0	50,0
	Não	2	5,0	5,0	55,0
	Às vezes	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Os resultados apresentados revelam que 50% dos docentes especializados responderam sim, à elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE. Seguem-se 45% que exprimem fazê-lo às vezes e 5% revelaram que não.

Quadro 77 - De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com as famílias

De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com as famílias

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	1	2,5	2,5	2,5
	Às vezes	5	12,5	12,5	15,0
	Quase sempre	15	37,5	37,5	52,5
	Sempre	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Em relação ao trabalho realizado com os outros intervenientes do processo do aluno com NEE, mais concretamente, trabalho com a família, lê-se que 47,5% responde sempre, 37,5% quase sempre, 12,5% às vezes e 2,5% raramente.

Quadro 78 - De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com outros profissionais

De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE: Trabalho com outros profissionais

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Às vezes	6	15,0	15,0	15,0
	Quase sempre	22	55,0	55,0	70,0
	Sempre	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

No que concerne ao trabalho com outros profissionais, 55% exprimiu que quase sempre, 30% que sempre e 15% somente, às vezes.

Quadro 79 - Na sua opinião, de que forma a ação da educação especial, se desenvolveu nos últimos 5 anos?

Na sua opinião, de que forma a ação da educação especial, se desenvolveu nos últimos 5 anos?			
Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	“Positivamente”	13	32,5%
	“Razoável”	2	5%
	“Regredir politicamente. Políticas Economicistas”	10	25%
	“Sem opinião”	2	5%
	“A intervenção das áreas técnicas deveria acontecer na escola e não no CAP”	4	10%
	“Preocupação em relação ao fim dos CAP, pois são o único elo de ligação, da área, com os docentes especializados”	5	12,5%
	Sem resposta	4	10%

Verifica-se que 32,5% dos docentes inquiridos consideram que nos últimos cinco anos, a ação da educação especial desenvolveu-se positivamente. Enquanto 25% considera que regrediu politicamente devido às políticas economicistas. Outros 12,5% revelam preocupação em relação ao fim dos CAP, pois são o único elo de ligação, da área, com os docentes especializados, 10% propõem que a intervenção das áreas técnicas deveria acontecer na escola e não no CAP, 10% sem resposta e 5% sem opinião e outros 5% exprimiram como razoável.

Quadro 80 - Como descreve o estilo de liderança do/a Coordenador/a do CAP, e como esse influencia o seu trabalho como docente especializado/a?

Como descreve o estilo de liderança do/a Coordenador/a do CAP, e como esse influencia o seu trabalho como docente especializado/a?

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	“Ativo, disponível, bem informado, humilde, humano, acessível”	24	60%
	“Perfil adequado ao cargo”	8	20%
	“Interventivo e orientador”	8	20%

Constata-se que a maioria dos docentes especializados, isto é, 60%, considera que o coordenador do CAP, é ativo, bem informado, humilde, humano e acessível. Outros 20% caracterizam-no com perfil adequado ao cargo e 20% descrevem-no como interventivo e orientador.

Quadro 81 - Sente-se apoiado/a pelo/a Coordenador/a do CAP para a sua prática diária de docente especializado/a?

Sente-se apoiado/a pelo/a Coordenador/a do CAP para a sua prática diária de docente especializado/a?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	36	90,0	90,0	90,0
	Nunca	1	2,5	2,5	92,5
	Às vezes	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Quando questionados em relação ao apoio prestado pelo coordenador do CAP, 90% dos docentes especializados, respondem sempre, 7,5% expressam às vezes e, 2,5% nunca.

Quadro 82 – Justifique

Justifique

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	"Sempre. Coordenador muito disponível"	40	100%

Quando é solicitado que justifiquem, 100% expressa que sempre. Coordenador muito disponível.

Quadro 83- Considera que o Diretor/a da escola tem conhecimentos sobre a legislação que contempla os alunos com NEE?

Considera que o Diretor/a da escola tem conhecimentos sobre a legislação que contempla os alunos com NEE?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	37	92,5	92,5	92,5
	Não	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Relativamente ao conhecimento dos diretores de escola sobre a legislação que contempla os alunos com NEE, 92, 5% responde sim e 7,5% observa que não.

Quadro 84 - Na sua opinião, qual o grau de sensibilidade do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE

Na sua opinião, qual o grau de sensibilidade do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	"Muito sensível, muito disponível"	16	30%
	"Normal"	4	10%
	"Positiva"	14	35%
	"Excelente"	2	5%
	Sem resposta	4	10%

No que concerne ao grau de sensibilidade dos diretores de escola face à inclusão de alunos com NEE, 35% considera que a sensibilidade é positiva, seguindo-se 30% avaliando-os por muito sensíveis e muito disponíveis. Outros 10% apontam como normal e 10% não responde. Verifica-se que 5% assinala ainda como excelente.

Quadro 85 - Sente-se apoiado/a pelo/a Diretor/a da escola para a sua prática diária de docente especializado/a?

Sente-se apoiado/a pelo/a Diretor/a da escola para a sua prática diária de docente especializado/a?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	36	90,0	90,0	90,0
	Às vezes	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Observa-se que 90% dos docentes especializados consideram-se sempre apoiados pelo/a diretor/a da sua escola, outros 10% respondem que só às vezes.

Quadro 86 - Justifique

Inquiridos	Resposta dada	Frequência	Percentagem
Docentes Especializados/as	"Colaborante e imparcial"	13	32,5%
	"Profissional, sensível, disponível, recetivo/a"	16	40%
	"Conto mais com o coordenador do CAP"	5	12,5%
	"Sem resposta"	6	15%

Quando é pedido para justificar, 40% escreve que o/a diretor/a é profissional, sensível, disponível, recetivo/a, 32,5% caracteriza-o/a como colaborante e imparcial, 15% não respondeu e 12,5% referem que contam mais com o coordenador do CAP.

Parte III – Discussão dos resultados

Reflexões

Neste capítulo iremos discutir e cruzar os dados que obtivemos nas entrevistas, nos questionários e na análise documental. Sousa (2005) refere que é uma metodologia de investigação cujo objetivo é recolher dados de diferentes fontes de origem sobre o mesmo fenómeno para os estudar e comparar entre si.

Após a apresentação dos resultados da entrevista a 15 diretores de escola e ao coordenador do CAP e dos 82 questionários a docentes titulares de turma e a 41 docentes especializados em educação especial verificámos que a maioria dos inquiridos tem entre os 41 e os 50 de idade e são do sexo feminino.

Em relação à situação profissional, a maioria dos docentes titulares de turma e especializados em educação especial, são de quadro de escola e quadro de zona pedagógica, o que pressupõe uma situação profissional estável.

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria dos docentes contabiliza 11 a 20 anos, presumindo assim, uma considerável experiência profissional.

Em relação às habilitações académicas todos são licenciados e 2,4% dos docentes titulares de turma têm mestrado (15% de docentes especializados em educação especial também têm este grau).

No que concerne à atitude face à inclusão de alunos com NEE, deparamo-nos com a concordância da maioria dos docentes titulares de turma, 93,9%. Paralelamente, todos os diretores de escola entrevistados concordam com a inclusão de alunos com NEE. Porém, seis deles fazem alguns apontamentos que consideram pertinentes aquando da colocação destes alunos em salas regulares: o grau de deficiência, o número de alunos por turma e o número de docentes para apoio. No entanto, um dos diretores refere que muitas vezes assiste-se a uma integração e não a uma inclusão.

Ainda em relação à inclusão de alunos com NEE, 86,6% dos professores titulares de turma encaram-na sem preocupações e 87,8% respondem já estarem motivados. Porém 43,9% dos docentes titulares de turma consideram que a integração de alunos com NEE na turma condiciona a aprendizagem dos seus pares, por outro lado 93,9% acham que a interação entre alunos com NEE e seus pares é favorável à formação pessoal dos mesmos.

A triangulação dos dados obtidos permite-nos “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída e identificando

significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.” Afonso (2005, p. 73)

Se nos focarmos na análise documental, nos Projetos Educativos, lemos a intenção de promover a inclusão nas metas delineadas:

“Promover o sucesso educativo dos alunos com N.E.E. envolvendo a comunidade educativa na sua integração/inclusão através de um atendimento eficaz e eficiente respondendo às necessidades das crianças e suas famílias”;

“Promover a inclusão educativa e social das crianças com NEE, contribuindo assim, para a sua autonomia e a estabilidade emocional”;

“Inclusão educativa e social”

As respostas dos diretores, quando questionados sobre as medidas implementadas para promover a inclusão de alunos com NEE, apontam para ações de sensibilização, reuniões, estudos de caso, apoio e cumprimento da legislação.

Em relação ao papel dos docentes especializados e titulares de turma na escola, os diretores de escola enumeram algumas funções destes docentes. Destacamos as seguintes:

Docentes titulares de turma:

Diretor 3 - “Os docentes titulares de turma devem dialogar com o docente especializado e fazer a adequação do trabalho de cada aluno”.

Diretor 7 - “Colaborar com os órgãos de gestão para ajudar a criar condições para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, determinar as medidas adequadas a cada aluno com Necessidades Educativas Especiais, encaminhar alunos referenciados, cooperar com os professores na elaboração dos PEIS, CEIS, orientar e assegurar o desenvolvimento dos CEIS, apoiar alunos na utilização de materiais didáticos adaptados e nas tecnologias de apoio”.

Diretor 9 - “Promover atividades diferenciadas e adequadas a cada problemática. Promover a aceitação e o conhecimento destes alunos. Promover o sentido de interajuda”.

Diretor 10 - “Os docentes titulares de turma têm um papel importantíssimo porque são eles, na minha ótica, o primeiro responsável, na escola, de todo o processo”.

Diretor 11 - “Promover atividades diferenciadas. Promover o ensino individualizado. Promover o sentido de grupo aos alunos. Alertar os alunos para as diferentes problemáticas existentes na sala de aula”.

Em relação ao papel dos docentes especializados:

Diretor 6 - “A presença e participação destes docentes é importante para mostrar aos outros colegas das diferentes necessidades dos alunos. Com um verdadeiro trabalho em equipa, conseguem-se resultados positivos”.

Diretor 9 – “Apoiar os professores, alunos e encarregados de educação. Promover a inclusão. Fornecer estratégias, materiais e informação aos professores. Apoiar os alunos com atividades e estratégias diferenciadas”.

Diretor 10 - “Acima de tudo penso que deverão ser pessoas humildes, comunicadoras e interessadas para que a intervenção seja positiva. Deverão participar na “Vida” da escola fazendo uso da sua especialização”.

Diretor 11 - “O papel primordial do docente especializado será o de dar apoio aos professores sobre as melhores estratégias a serem utilizadas. Esperamos também que o docente especializado nos traga algo de novo, que nos ajude a trabalhar com estes alunos”.

Diretor 12 - “Elaboração do PEI. Apoio aos colegas”.

Diretor 13 - “Capacidade de liderança, comunicação, trabalho de grupo. Solidário, firme e ativo”.

Diretor 15 - “Os docentes especializados devem dar apoio aos docentes titulares de turma, ir com as famílias e cooperar com a direção”.

Constatamos que a opinião do coordenador do CAP, em relação ao papel dos docentes especializados na escola deverá passar por:

- Promover uma efetiva educação e ensino para todos os alunos;
- Promover/implementar uma cultura de educação especial;
- Promover um trabalho diferenciado/heterogéneo;
- Ser um elemento que tenha espírito crítico e construtivo;
- Ser um elemento que promova e procure o bom senso;
- Ser um elemento que promova e procure o diálogo”.

Em relação à caracterização dos docentes especializados em Educação Especial, com base na motivação, verifica-se que a maioria destes docentes são caracterizados, pelos diretores de escola, como docentes motivados.

Cruzando a opinião dos diretores, manifestada nas entrevistas, com o parecer dos titulares de turma, revelado no inquérito por questionário, na questão: “como é que a motivação do/a docente especializado/a retrata a intervenção do/a mesmo/a?” Apurámos que 51% respondem que é através de uma postura ativa, empenhada e dinâmica; 19,51% referem que é de uma forma positiva; 17,07% consideram-nos motivados; 9,75% apontam que aplicam estratégias e exercícios diferenciados e 4,87% expressam que há resultados visíveis. Neste sentido, consideramos que a maioria dos docentes especializados apresenta-se como

profissionais motivados. A confirmar esta teoria temos o parecer do coordenador do CAP que quando questionado se a equipa é motivada, responde:

“Sim. Além de todos os constrangimentos a que têm sido sujeitos os funcionários públicos, considero que no geral a equipa encontra-se motivada para o desempenho das suas funções. Cumprem o exigido e o solicitado pelas escolas e serviços a que estão afetos. Penso que na educação e em destaque na educação especial, os resultados só se obtêm quando a equipa pluridisciplinar está motivada”.

Constatamos ainda, no inquérito por questionário aos docentes especializados que, na escolha da profissão, apenas 2,5% sentiram alguma vocação, sendo que a grande maioria sentiu-se vocacionada. E, quando lhes perguntamos se gostariam de exercer outra atividade profissional, 85% responde “não”, 10% responde “talvez” e 5% “sim”.

Não existem estratégias motivacionais universais. A motivação para o trabalho é algo intrínseco, que pode ser influenciado por características situacionais e que se reflete através dos comportamentos.

É possível identificar fatores motivacionais quando remetemos para a teoria de Herzberg, ou seja, condições internas que contribuem diretamente para a satisfação dos docentes especializados em educação especial no desempenho das suas funções. Esses fatores são, especificamente, a realização pessoal/profissional, o desafio e o gosto em ajudar crianças.

Recordando o quadro teórico, Montserrat (2004, p. 17) fala-nos da motivação intrínseca, explicando que “provém do próprio indivíduo. Favorece uma satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal”.

No que diz respeito à caracterização dos docentes titulares de turma com alunos com NEE, com base na motivação destacamos as seguintes respostas:

Diretor 1 – “Motivação, é uma palavra que parece estar doente na classe docente, pois quando retiramos as ações do estar presente, com consciência, para entupir com burocracia de papel estamos muito mal. Por vezes, é uma luta, as turmas são muito grandes e o conceito que o aluno com NEE atrapalha e que é necessário o apoio de um docente na sala de aula é forte. Mas existem professores motivados nesta escola.”

Diretor 2 – “De entre os docentes titulares de turma, há os que se dedicam e dão-se e outros fazem o que podem.”

Diretor 6 – “Por vezes, um ou outro docente sente-se “desamparado” pois o apoio NEE na sala não é durante todo o tempo letivo, o que em momentos de maior trabalho, pode levar a alguma desmotivação por não conseguir “chegar” a todos os alunos.”

Diretor 9 – “Penso que os docentes poderiam estar mais motivados, no entanto o excesso de trabalho e de alunos, por turma, por vezes impedem o professor de se dedicar mais a estes alunos com NEE.”

Diretor 11 – “Em relação aos alunos com NEE, considero que os docentes são pessoas pouco motivadas, que se queixam constantemente do excesso de trabalho e da falta de tempo para trabalhar com estes alunos.”

Diretor 15 – “Os docentes titulares de turma, são docentes que manifestam interesse e preocupação mas o número de alunos por turma e também a falta de formação em áreas das NEE leva um pouco à ansiedade e falta de motivação, no entanto, esforçam-se, no sentido de atender as crianças dando o seu melhor.”

Evidentemente que as pessoas trabalham por diferentes razões. No entanto, o sucesso na intervenção com os alunos com NEE envolve o *nível de motivação*.

Reconhecemos ainda que os docentes titulares de turma, na opinião de 9 diretores de escola, são profissionais motivados:

Diretor 3 – “Os docentes titulares de turma, são muito motivados.”

Diretor 4 – “As docentes titulares de turma são igualmente motivadas e empenhadas mas devido ao facto de terem turmas com muitos alunos, às vezes, sentem-se desanimadas por não poderem apoiar mais os alunos com NEE.”

Diretor 5 – “Os docentes titulares de turma, são motivados, pois quando preocupados com os casos procuram respostas junto da equipa e fora da escola em formações.”

Diretor 7 – “Os docentes tentam ir ao encontro das necessidades educativas individuais de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais. Todos põem em prática a diferenciação pedagógica.”

Diretor 8 – “Os docentes titulares de turma no início do ano ficam apreensivos com os alunos com NEE nas suas turmas, mas com o apoio da docente especializada e a minha intervenção acabam por aumentar o empenho no processo de ensino.”

Diretor 10 – “São motivados.”

Diretor 12 – “Docentes Titulares de Turma Muito Motivados. Sensibilização da turma, inclusão dos alunos com NEE na turma e adequação de materiais.”

Diretor 13 – “A maior parte são docentes motivados e colaboradores. Que não se importam com o horário de saída e estão sempre disponíveis a trabalhar atendendo aos seus alunos.”

Diretor 14 – “São recetivos aos casos que integram as turmas.”

Se compararmos a visão dos diretores, apresentada nas entrevistas com a opinião dos docentes especializados em educação especial, presente no inquérito por questionário, quando solicitados a descreverem como é que a motivação do/a docente titular de turma retrata a intervenção do/a mesmo/a no trabalho com alunos com NEE, 30% responde que quanto mais motivado melhor será a intervenção. Já 25% refere que são esforçados, mas o número de alunos na turma dificulta a intervenção, enquanto que 22,5% manifesta que aderem ao trabalho de equipa, 15% diz depender do/a docente e 7,5% não responde.

O que exige:

“a presença de uma atitude permanentemente aberta à mudança e à aprendizagem, num interminável movimento de procurar as melhores respostas para a imprevisibilidade dos novos e sempre distintos desafios que a pessoa em desenvolvimento, o aluno, coloca ao professor e à escola.” (Leitão, 2008, p. 219).

No que concerne à questão para descrever como é que a motivação do/a docente especializado/a retrata a intervenção do/a mesmo/a, 29,6% dos docentes titulares não respondem, 51% responde que é através de uma postura ativa, empenhada e dinâmica; 19,51% refere que é de forma positiva; 17,07% considera os docentes especializados motivados; 9,75% aponta que estes aplicam estratégias e exercícios diferenciados e 4,87% expressa que há resultados visíveis.

Dos docentes titulares de turma inquiridos, 45,12% exprime que a motivação do/a docente especializado/a se reflete na sua intervenção com alunos com NEE, motivando-os para as aprendizagens, enquanto que, 14,63% não responde e 14,63% considera que estes estimulam a sua intervenção. Na perspetiva de 13,41% dos docentes titulares de turma, os docentes especializados estimulam e garantem mais segurança e autoestima nas crianças, enquanto que 12,19% encaram a intervenção dos mesmos de forma positiva.

Quando é solicitado aos docentes especializados que descrevam como é que a motivação do/a docente titular de turma retrata a intervenção do/a mesmo/a no trabalho com alunos com NEE, 7,5% não responde. No entanto, 30% responde que quanto mais motivado melhor será a intervenção e 25% refere que são esforçados, mas o número de alunos na turma dificulta a intervenção. Outros 22,5% manifesta que adere ao trabalho de equipa e 15% diz depender do/a docente.

Em relação, ao reflexo da motivação do docente titular de turma na intervenção com os alunos com NEE, 47,5% dos docentes especializados declara que, se não houver motivação, o sucesso dos alunos ficará comprometido. Seguem-se 20% que diz depender de cada caso, 15% expressa-se nas aprendizagens, 10% afirma ser positivo e 7,5% não apresenta resposta.

Estanqueiro, A.(1990, p. 22), defende que “a motivação é uma força que activa e dirige o comportamento”. A motivação representa o aspeto dinâmico da ação, ou seja, é o que leva o outro a agir, o que leva a iniciar uma acção, a orientá-lo em função de certos objetivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo, ou seja, a motivação é uma necessidade ou um desejo que dinamiza o comportamento, orientando-o para um objetivo.

Observamos que a maioria das respostas dadas pelos diretores de escola, apontam para trabalho de parceria entre os docentes especializados em educação especial com os docentes titulares de turma:

Diretor 1 - “Trabalho consciente com muita motivação e reuniões para planificar.”

Diretor 2 - “Trabalho cooperativo.”

Diretor 3 - “Neste estabelecimento considera-se um trabalho positivo e proveitoso.”

Diretor 4 - “Muito bom. Por vezes falta o tempo para desenvolver com maior profundidade essa cooperação.”

Diretor 5 - “Trabalho saudável, de cooperação e diálogo permanente, no sentido de discutir caso a caso com as necessidades de cada aluno.”

Diretor 6 - “É um trabalho essencial ao progresso dos alunos. No entanto, os alunos com NEE não frequentam apenas as aulas curriculares, pelo que seria pertinente haver também apoio em algumas atividades de enriquecimento.”

Diretor 7 - “A docente especializada auxilia e coopera com toda a Comunidade Escolar.”

Diretor 8 - “O trabalho de parceria da docente especializada e os docentes titulares de turma é de cooperação”.

Diretor 9 - “É um trabalho muito positivo.”

Diretor 10 - “É um trabalho cooperativo, onde os professores trocam muitas ideias, informações e materiais.”

Diretor 11 - “Não me parece que existam momentos para além das reuniões de entrega das avaliações.”

Diretor 12 - “É um trabalho de cooperação.”

Diretor 13 - “Trabalho de ajuda mútua.”

Diretor 14 - “É um trabalho organizado, de parceria, de muita cooperação entre os docentes”.

Diretor 15 - “Tem sido um trabalho de partilha de conhecimentos e experiências em prol do melhor para os alunos.”

Cruzando estes dados com as respostas ao inquérito por questionário aos docentes especializados, a maioria dos inquiridos, 50% diz desenvolver um trabalho cooperativo com o docente titular de turma; seguem-se 47,5% que só o faz às vezes e 2,5% que declara nunca o fazer.

Quando se solicita que justifiquem o que entendem por trabalho cooperativo, assinalamos que 10% dos docentes especializados em educação especial não responde, 7,5% revela que o horário dos profissionais e o excesso de burocracia, apresenta-se como um *handicap* e 5% assume fazer trabalho cooperativo quando consegue disponibilidade, flexibilização de comportamentos e atitudes. Leia-se as respostas da restante percentagem de inquiridos que explicam o trabalho cooperativo:

“na programação das atividades e estratégias em conjunto;

“no diálogo constante, na partilha de preocupações, conquistas e dúvidas”;

“nas conversas, planificação de atividades e estratégias, resolução de situações”; “no procedimento de adaptações/adequações, quando necessário, nas reuniões com a equipa e os pais”;

Por sua vez, 51,2% dos docentes titulares de turma considera, sobre este assunto, que desenvolvem um trabalho cooperativo com o/a docente especializado/a e 48,8% refere que apenas o faz às vezes. Registrando que 20,73% não dão resposta quando solicitamos que esclareçam o trabalho cooperativo e os restantes justificam com as mesmas explicações dos docentes especializados.

No que diz respeito à influência da motivação e da cooperação entre os docentes especializados e docentes titulares de turma relativamente à intervenção com os alunos com NEE, os diretores de escola defendem:

Diretor 1 - “ Sim e muito.”

Diretor 2 - “Quando há cooperação entre as duas partes as crianças ficam a beneficiar e isso temos verificado.”

Diretor 3 - “Sempre.”

Diretor 4 - “ Sim, importante para a forma de intervir com os alunos com NEE.”

Diretor 5 - “ Sim, reflete-se nos resultados dos alunos.”

Diretor 6 – “Sim, a motivação e cooperação entre docentes ajuda na forma de intervenção, pois se não conseguirem trabalhar juntos, não conseguem fazer um melhor trabalho. Felizmente, a maioria dos docentes especializado reúne-se semanalmente com os respetivos titulares de turma, a fim de planificar a semana seguinte. Desta forma, o trabalho produzido torna-se mais produtivo.”

Diretor 7 – “Sim, todos os docentes cooperam e intervêm com os alunos com Necessidades Educativas Especiais da melhor maneira, tendo em conta os diagnósticos de cada um.”

Diretor 8 – “Sim considero que, tanto a motivação como a cooperação na intervenção com os alunos com NEE, é muito positiva.”

Diretor 9 – “Sim, sem dúvida.”

Diretor 10 - “Claro que sim. Quando se trabalha com motivação e em cooperação retiramos sempre algo positivo, pois a troca de ideias e opiniões só vem enriquecer a nossa prática pedagógica.”

Diretor 11 – “Existem sempre aspetos positivos quando se trabalha.”

Diretor 12 - “ Sim, tem feito muita diferença. Influência positiva.”

Diretor 13 - “A maior parte é pouco motivada. Infelizmente o professor titular tem cada vez mais uma carga de trabalhos maior. Principalmente um professor titular de 4.º ano.

Cada vez é mais difícil atender às especificidades de cada aluno perante o extenso programa que temos que dar.”

Diretor 14 - “ Sim.”

Diretor 15 -“ Sim, o trabalho de cooperação é fundamental na intervenção com os alunos com NEE pois, os docentes, desta forma esclarecem dúvidas, aprendem e desempenham as suas funções de forma mais correta.”

Em relação à intervenção e à interação entre o docente titular de turma e o/a docente especializado/a, especificamente, na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), 52,4% dos docentes titulares de turma responde “sim”, 43,9% refere “às vezes” e 3,7% declara que “não”.

Os docentes especializados dividem as suas respostas: 50% responde que sim e outros 50% diz que só às vezes.

No que se refere à adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a, quando necessário, 62,2% dos titulares de turma respondera que sim e 37,8% afirma que não.

Por sua vez, 65% dos docentes especializados dizem fazê-lo com o/a docente titular de turma, enquanto, 32,5% referem que só às vezes e 2,5% declara não fazê-lo.

No que concerne ao trabalho de planificação prévia entre o docente titular de turma e o/a docente especializado/a, 48,8% dos docentes titulares de turma e que faz 41,5% diz que só o faz às vezes e 9,8% escreve que não o faz.

Relativamente a este ponto, a maioria 45% dos docentes especializados informa que sim, 42,5% refere “às vezes” e 12,5% revela que não.

No que concerne ao trabalho com a turma, 53,7% dos titulares de turma refere fazê-lo apenas às vezes com o/a docente especializado/a, enquanto, 41,5% responde que sim e 4,9% refere que não faz esse trabalho.

A leitura dos dados evidencia que 62,5% dos docentes especializados responderam que às vezes fazem trabalho com a turma, seguindo-se 32,5% dos inquiridos que o fazem sempre e 5% não o fazem.

Relativamente à elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE, 53,7% dos inquiridos (docentes titulares de turma), responderam fazer este trabalho às vezes e 46,3% dizem fazê-lo sempre.

Os resultados apresentados, em relação às respostas dos docentes especializados, revelam que 50% elaboram/adequam materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE, 45% fá-lo apenas às vezes e 5% não faz.

Em relação à planificação prévia lemos que apenas 9,8% dos docentes titulares de turma e 12,5% dos docentes especializados não o fazem.

Questionando a opinião sobre o local onde a intervenção do/a docente especializado/a com o/a aluno/a com NEE deve acontecer, especificando, fora da sala de aula, apenas 8,5% dos docentes titulares de turma referem que o apoio deve acontecer fora da sala

Na opinião dos docentes especializados, somente 2,5% dos refere não fazê-lo fora da sala.

Quando se solicita aos docentes titulares de turma que justifiquem o local onde a intervenção da/o docente especializada/o deverá ocorrer, 20,72% não responde e apenas, 6,09% considera que o apoio deve funcionar só dentro da sala. Surgem, ainda, respostas, tais como:

“sozinho não se distrai e desenvolve melhor as suas capacidades”

“depende da competência/meta pretendida”

“depende da necessidade do aluno”

“introduzir conteúdos dentro da sala e consolidá-los fora”.

Embora se verifique que existe a presença de um trabalho de parceria entre o docente de Educação Especial e o docente titular de turma, os alunos são quase sempre retirados nas horas do "apoio". Esta solução poderá não resultar e acabar por ser frustrante para todos e, muito especialmente, prejudicial para muitas das crianças e jovens a ela submetidos.

Pois, como nos despertam Sanches e Teodoro (2007, p.113):

“Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização. Há que ter presente que o apoio pode magoar os alunos.”

As opiniões dos docentes titulares de turma, no que concerne ao trabalho desenvolvido com outros intervenientes no processo, especificando, o trabalho com a família, convertem para 42,7% que responde “às vezes”, 24,4% que refere “quase sempre” 14, 4% que afirma ser sempre, 11% que verbaliza “raramente” e 7,3% que diz nunca fazê-lo.

Sobre o mesmo assunto lemos que 47,5% dos docentes especializados em Educação Especial respondem “sempre”, 37,5% “quase sempre”, 12,5% “às vezes” e 2,5% “raramente”.

Dando continuidade à triangulação dos dados, em relação à Intervenção dos docentes especializados e dos titulares de turma na sensibilização à comunidade educativa para a inclusão deparamo-nos, maioritariamente, com pareceres positivos por parte dos diretores de escola: Diretor 1 - “ A escola está motivada e a comunidade também. É uma escola com Unidade Especializada.”

Diretor 3 - “Importante e positiva.”

Diretor 4 - “Muito Boa.”

Diretor 5 - “Acredito que a nossa comunidade educativa se encontra bem sensibilizada para a inclusão, no entanto, muito há, ainda a fazer.”

Diretor 7 - “Há sempre uma preocupação dos docentes titulares de turma, bem como da docente especializada em sensibilizar a Comunidade Escolar para as problemáticas específicas.”

Diretor 8 - “Vejo que a intervenção é muito positiva na medida que há muita preocupação e sensibilização de tudo em redor da inclusão.”

Diretor 9 - “Positiva.”

Diretor 10 - “A nossa escola tem vindo a promover ações de sensibilização, no entanto, nem sempre é fácil conciliar recursos humanos e horários para tal. De um modo geral, os professores mostram-se disponíveis.”

Diretor 11 – “Positiva.”

Diretor 12 - “É importante, principalmente, pelo exemplo.”

Diretor 13 – “Muito Bom.”

Diretor 14 – “Existe uma sensibilização constante a toda a comunidade educativa.”

Diretor 15 - “Positiva.”

Apuramos assim, que o trabalho do/a docente especializado/a em educação especial com o/a docente titular de turma pode potenciar o envolvimento da comunidade educativa para uma escola inclusiva.

Constatamos, nas respostas abaixo que todos os diretores consideram que a sua motivação exerce influência nas práticas diárias à equipa, face aos alunos com NEE.

Diretor 1 - “Sim, porque eu também sou docente especializada.”

Diretor 2 - “A minha liderança influencia, mas depende do empenho e motivação de cada docente também.”

Diretor 3 - “A liderança de qualquer escola é fundamental para motivar a equipa quer seja na prática diária como a longo prazo, e a motivação da equipa onde há alunos com NEE ainda mais, pois são alunos que por vezes não são aceites pela comunidade escolar, e o líder é fundamental para motivar quem com eles trabalha”.

Diretor 4 – “Sim, tento sempre estar disponível e aberta às mudanças. É meu papel colaborar, apoiar e participar na melhoria das condições e do ambiente educativo, numa perspetiva de fomentar a inovação educativa.”

Diretor 5 - “Sim.”

Diretor 6 – “Por vezes há colegas que pela sua “experiência” e tempo de serviço, julgam saber tudo e não estão abertas à mudança. Nestas situações, torna-se difícil conseguir que uma equipa possa ser motivada.”

Diretor 7 – “Sim, procuro incentivar e ajudar as colegas para a diferenciação pedagógica.”

Diretor 8 – “Na generalidade considero que as minhas práticas como líder potenciam uma maior motivação na interação de toda a comunidade face aos alunos com NEE.”

Diretor 9 – “Sim, considero que a minha forma de liderança incentiva os colegas.”

Diretor 10 – “ Penso que a minha forma de ser, influência o meu estilo de liderança e assim sendo considero que promovo a motivação na equipa para a intervenção com TODOS os alunos.”

Diretor 11 - “A motivação intrínseca associada a uma boa motivação extrínseca dará melhores resultados com certeza.”

Diretor 12 - “Muito.”

Diretor 13 - “Acredito que sim. No entanto sei que a inclusão é muito bonita no papel e nos gabinetes em que está fechada. A inclusão não resulta em turmas numerosas com dificuldades muito acentuadas e incapacitantes. Se fossem meus filhos não queria que frequentassem escolas desta forma. Preferia que estivessem numa escola em que fossem acompanhados de outra forma. Com outro método de ensino que não este. Acho mesmo que este método de ensino não privilegia estes alunos.”

Diretor 14 - “Sim.”

Diretor 15 - “Sim, de certa forma. A nossa atitude positiva influencia a motivação. O apoio aos docentes, da nossa parte é importante.”

Equiparando as respostas dadas anteriormente com a opinião dos docentes titulares de turma e docentes especializados, em relação à sensibilidade do diretor/a da escola face à inclusão de alunos com NEE, 39,02% dos docentes titulares de turma refere e que o diretor de escola é muito sensível, seguindo-se 17,07% que refere que são interessados/as informados/as.

Sobre o trabalho desenvolvido, 15,85% afirma que o diretor de escola promove a integração dos alunos com NEE nas turmas, 14,63% não dão resposta e 13,41% refere que é de parecer favorável à inclusão.

Por sua vez, 35% dos docentes especializados considera que o diretor de escola desenvolve um trabalho positivo na inclusão de alunos com NEE. Segue-se 30% que os avalia como pessoas muito sensíveis e muito disponíveis. Outros, 10% apontam para uma intervenção normal e 10% não responde. Verificamos ainda que 5% caracteriza-o como excelente.

Observamos que 90% dos docentes especializados consideram-se sempre apoiados pelo/a diretor/a da sua escola e outros 10% respondem que só às vezes.

Entrelaçando os dados supra expostos com o parecer dos docentes titulares de turma, no que se refere à liderança do/a diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE, 47,56% revela ser bastante positiva, 20,73% não respondem, 15,85% considera a postura coerente,

respeitando a opinião dos colegas, 9,7% exprime que o diretor favorece a inclusão e 6,09% responde que o mesmo age de forma ativa, eficiente e participativa.

Sobre este ponto, 40% dos docentes especializados escrevem que o/a diretor/a é profissional sensível, disponível e recetivo/a, 32,5% caracteriza-o/a como colaborante e imparcial, 15% não responde e 12,5% refere que contam mais com o coordenador do CAP.

Relativamente ao cargo de coordenação, existem atribuições e competências estabelecidas no DLR n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, como, por exemplo, prestar colaboração aos estabelecimentos de educação e de ensino, acompanhar e supervisionar a intervenção técnico-pedagógica dos elementos da equipa multidisciplinar, junto desses estabelecimentos, sensibilizar a comunidade educativa para a igualdade de oportunidades, entre muitas outras.

A par dessas atribuições e competências estabelecidas legalmente, existe um conjunto de funções que o Coordenador, enquanto líder de uma equipa, deverá desempenhar. A função mais abrangente é a capacidade de influenciar os elementos da equipa, pela coragem de inovar e pela capacidade de os estimular em direção a determinados objetivos e metas estabelecidas superiormente.

O coordenador do CAP do Funchal assume:

“Privilegio sobretudo um estilo democrático porque normalmente as diretrizes são debatidas pelo grupo, estimulado e assistido por mim, sem procura de protagonismo na tomada de decisões. Não obstante, reconheço que quando se trabalha com uma equipa grande é necessário tomar decisões isoladas de forma autocrática”.

Interligando este parecer com as respostas dos docentes especializados, 60% caracteriza o coordenador do CAP por ativo, bem informado, humilde e humano.

Chiavenato (2004,p. 2) defende que o líder“(...) é avaliado pelo seu modo de agir, as suas atitudes, conhecimentos, habilidades, competências”.

Numa liderança democrática (participativa ou consultiva), o líder deve preocupar-se com as pessoas, conduzir e orientar o grupo onde exista participação dos liderados no processo de decisão. O líder deverá ser objetivo e o clima de satisfação.

Julgamos que os líderes são os responsáveis máximos na organização em geral, mais concretamente nas organizações escolares. Têm como meta impulsionar a formação de equipas assentes em valores e crenças que conduzam a políticas e estratégias escolares, através de um estilo de liderança que leva ao respeito pelos seus seguidores, à integração e à confiança.

Seguidamente, vejamos a interpretação dos docentes especializados, no que diz respeito à evolução da educação especial nos últimos 5 anos. Podemos verificar que 32,5% dos docentes inquiridos considera que, nos últimos cinco anos, a ação da educação especial desenvolveu-se positivamente. Enquanto 25% considera que regrediu politicamente devido às políticas economicistas. Outros, 12,5%, revela preocupação em relação ao fim dos CAP, pois são o único elo de ligação da área com os docentes especializados, 10% propõe que a intervenção das áreas técnicas deve acontecer na escola e não no CAP, 10% não dá resposta, 5% não tem opinião e outros 5% considera-a razoável.

Nos últimos cinco anos, a educação especial sofreu transformações. Assistimos, em novembro de 2011, à extinção da DREER. Esta fundiu-se na DRE, mantendo uma subdireção, na dependência da DRE com competências para monitorizar o setor de Educação Especial.

Muitos foram os profissionais que ficaram descontentes com este facto. Efetivamente, a autonomia, consagrada no Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira, permitiu que durante anos tivéssemos desenvolvido uma dinâmica própria e inovadora neste setor, através da DREER com benefícios claros e evidentes para a população que acompanhava, para as suas famílias e para a sociedade em geral.

No nosso humilde entender, nesta fusão, estava subjacente uma filosofia inclusiva, que, muito provavelmente, em termos orgânicos, tem tido dificuldades em ser posta em prática. Evidentemente, que aferir pareceres é um procedimento que pressupõe algumas dúvidas. Não podemos avaliar as atitudes e opiniões com a mesma eficácia com que se interpretam dados lineares. Mas ousamos concluir que, de facto, a inclusão está presente nas conceções ideológicas destes profissionais, apesar de ainda transparecerem algumas dificuldades. As contrariedades podem persistir, é certo, mas se os professores manifestarem vontade de ultrapassá-las, certamente, será mais fácil superá-las.

Considerações Finais

Encetar esta pesquisa foi deveras importante, a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque atribui à escola a responsabilidade de abdicar, de eliminar para incluir e de educar a dissemelhança dos seus alunos num panorama de sucesso de todos e de cada um.

Segundo Pineau (1983), os tempos de transição, sejam quais forem os seus constrangimentos sociais, são tempos privilegiados de auto formação, em que cada ator social poderá equacionar por si só, o seu lugar e o seu papel no mundo.

Conhecer as pessoas, os processos de grupos, a cultura organizacional e o modo como os processos interagem entre si passou a ser um requisito de qualquer profissional de educação que pretenda o sucesso.

Um dos propósitos da nossa investigação foi o de saber: **De que forma a motivação e a cooperação entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma, influencia na inclusão de alunos com NEE?**

O ponto de partida, norteado por motivações pessoais e profissionais, levou-nos à definição dos objetivos de investigação que constituíram, como assevera Pacheco (2006, p. 16), a nossa orientação na prossecução dos percursos inicialmente inventariados.

Em concordância com a Pergunta de Partida, delineou-se o **objetivo geral**: analisar a interação entre os docentes de Educação Especial e os docentes titulares de turma.

Este veio delinear **os objetivos específicos**:

- Identificar as funções da Educação Especial;
- Verificar como se processa a interação entre os docentes da Educação Especial e os docentes Titulares de Turma.

No que concerne a, **identificar as funções da Educação Especial**, não podemos deixar de ter presente, o grande objetivo da educação especial que é possibilitar mais qualidade de participação dos alunos com NEE na escola, através de mais inclusão, num ambiente educativo natural, ou seja, na escola de ensino regular, conforme estabelecido no decreto legislativo nº 33/2009/M, de 31 de dezembro, adaptação regional do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Desta forma, observamos que, da investigação que levamos a cabo, foi notório, o consenso geral face à inclusão de alunos com NEE. Estamos perante uma atitude bastante positiva e que durante anos não foi unânime.

Constatamos também que, todos os diretores de escola entrevistados, implementam medidas para promover a inclusão (ações de sensibilização, reuniões, estudos de caso, apoio e cumprimento da legislação). Um dos diretores referiu que se todas as escolas implementassem e cumprissem a legislação em vigor pouco mais havia a acrescentar. Corroboramos desta opinião, pois o conhecimento de documentos, já expostos na parte teórica do trabalho, como o Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro, o ofício circular regional nº 5.0.0.105/13 e o estatuto da carreira docente, facilitam a intervenção. Uma intervenção que se pretende inclusiva.

Deciframos, de acordo com os resultados obtidos, no inquérito por questionário aos docentes titulares de turma e especializados em educação especial, no que se refere à liderança do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE, aferimos que a liderança praticada é positiva, assente nas relações pessoais e interpessoais e que as emoções estão presentes na motivação dentro da organização: “profissional, sensível, recetivo/a, colaborante”, segundo Goleman (2007), é exercida uma liderança emocional ou com inteligência emocional, *“a grande liderança baseia-se nas emoções”*.

Podemos concluir que é bastante significativa a percentagem de professores titulares de turma e diretores de escola que concordam com a inclusão. As respostas fortificam a ideia de que o direito à diferença é um princípio que não pode deixar de prevalecer no âmbito dos direitos humanos, cabendo às escolas proporcionar-lhes essa aprendizagem criando todas as condições necessárias.

Acreditando que o PEE, deve ser entendido como um conjunto coerente de orientações e de ações que possam constituir uma estratégia de mudança e de transição para novos modos de funcionamento da escola, promovendo o esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objetivos partilhados pela Comunidade que a envolve, consideramos positivo termos observado nos PEE consultados, metas que envolvem a inclusão.

Ainscow e Ferreira (2003 p.106) afirmam que:

“Se, por um lado, os profissionais da área educativa olharem para a ideia da inclusão a partir de uma nova perspetiva, terão maiores possibilidades de identificarem oportunidades ricas para continuar o seu propósito histórico de representar os interesses não somente dos que são portadores de deficiências, mas de TODOS.”

Em relação ao papel dos docentes especializados e titulares de turma na escola, os diretores de escola e o coordenador do CAP enumeraram algumas funções destes docentes. Na nossa leitura e comparando com o descrito no estatuto da carreira docente, verificamos que, a

maioria das respostas foram ao encontro do que é proposto neste documento ao docente titular de turma e ao docente especializado em educação especial.

Verificamos através das respostas dadas nas entrevistas (diretores de escola e coordenador do CAP), bem como nas respostas aos questionários (titulares de turma), que a Educação Especial, no papel do docente especializado na escola, assume uma importância considerável na dinâmica do processo educativo que se pretende de sucesso para todos os alunos, numa Escola Inclusiva. Podemos reconhecer que, para além do saber fazer e do fazer acontecer, o saber ser deve ser impulsionado para influir transformações sólidas nas instituições escolares.

Tal como mencionamos na primeira parte deste trabalho, a motivação consiste num conjunto de forças internas que impulsionam cada indivíduo para atingir determinado objetivo em resposta a um estado de necessidade, de carência. Portanto, quanto maior for esse estado, maior será a motivação para alcançar uma determinada meta.

No entender de Gooch e McDowell (1998, p. 51) “a motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo.”

O salário, defendido por Herzberg como fator higiénico, foi referido, mas 60% dos inquiridos (docentes especializados em educação especial), não atribuem importância ao subsídio de especialização na escolha da profissão.

Lembrando os dados já referidos em relação à motivação dos docentes especializados (opinião dos titulares de turma e diretores de escola), e recorrendo à interpretação do coordenador: “considero que no geral a equipa encontra-se motivada para o desempenho das suas funções”, a motivação para o exercício das funções de docente especializado em educação especial é, indubitavelmente, um facto. Os docentes especializados assumem o seu trabalho como uma **missão**, como sendo algo muito intrínseco a eles mesmos, o que é corroborado pela perspetiva de Bergamini (2008, p. 23), de que “a motivação para um trabalho depende do significado que cada qual atribui a essa atividade”.

Assim sendo, o buslís da questão centra-se nas características, do/a docente especializado/a de forma a sensibilizar os docentes titulares de turma. O docente especializado em educação especial, pela especialização que tem, deve desenvolver características como a motivação, a flexibilidade, a responsabilidade, a acessibilidade, ter fortes convicções nas suas atitudes, ter atualização de saberes, saber comunicar, ser dinâmico, apostar na formação

constante, e não menos importante, humildade para reconhecer a premência da auscultação e motivação dos docentes do ensino regular num ambiente de cooperação.

Neste sentido, conseguimos aferir **efeitos positivos na inclusão de alunos com NEE**, tendo **por base a motivação dos docentes especializados e docentes titulares de turma** no exercício das suas funções, os docentes motivam os alunos para as aprendizagens, estimulam-lhes e garantem-lhes mais segurança e autoestima, promovendo o sucesso.

No que diz respeito à caracterização dos docentes titulares de turma com alunos com NEE, com base na motivação, importa ressaltar que, embora existam testemunhos que refletem algumas preocupações por parte dos docentes titulares de turma, também nos transmitem um esforço por parte dos mesmos. É certo que, o excesso de burocracia, o número de alunos por sala não facilitam a intervenção, porém, o docente deve ter a capacidade de ultrapassar as dificuldades, encarando-as como desafios a ultrapassar.

Mais do que nunca, o professor encontra-se numa encruzilhada resultante de enormes tensões produzidas por duas forças opostas. Se por um lado, sofre enormes pressões relacionadas com uma sociedade em crescente mudança e cada vez mais complexa, por outro lado, vê-se confrontado com uma escola que se mantém inalterada e profundamente burocrática (Hargreaves, 1998).

Face a este quadro de caráter extremamente complexo, Le Boterf (1997, cit. por Esteves, 2002, p. 9) exorta os professores a desenvolverem competências adequadas às exigências que lhes são efetuadas: “saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se”.

Para **verificar como se processa a interação entre os docentes da Educação Especial e os docentes Titulares de Turma**, importa primeiro lembrar que o nosso estudo revelou que todos os diretores de escola consideraram existir um trabalho de parceria entre estes profissionais, verbalizando que é trabalho saudável, de cooperação e diálogo permanente e de ajuda mútua.

A maioria, dos docentes titulares de turma e especializados, sobre esta temática, dizem desenvolver um trabalho cooperativo, na medida em que programam as atividades e estratégias em conjunto, mantendo um diálogo constante na partilha de preocupações, conquistas e dúvidas. Não podemos esquecer que, a existência do CAP potencia, através da pessoa do coordenador, o trabalho cooperativo. Nas reuniões de equipa especializada, os docentes especializados recebem orientações de como deve ser a sua intervenção, são feitas

ainda discussões de estudo de casos que facilitam, posteriormente, a ação do docente especializado.

A visão dos diretores de escola também foi unânime em relação à **influência do trabalho de cooperação** entre os docentes especializados e titulares de turma no processo das aprendizagens dos alunos com NEE.

A importância do trabalho Cooperativo entre professores torna-se assim, imprescindível, uma vez que possibilita a cada professor com a sua experiência, a resposta às necessidades dos alunos.

Em relação à intervenção/interação entre o docente titular de turma e o/a docente especializado/a, no que concerne à **elaboração do PEI** assistimos, embora seja um pensamento que tem vindo a diminuir, que o PEI é pensado como sendo da competência do docente especializado/a, sendo esquecido o artigo 23º, ponto 1, do decreto legislativo regional 33/2009. M, que enuncia que o documento, “é elaborado, conjunta e **obrigatoriamente** pelo docente responsável pelo grupo ou turma, pelo docente da educação especial e pelo encarregado de educação. (...). O coordenador do programa educativo individual é quem está responsável pelo grupo/turma que o aluno integra, o educador de infância ou o professor do 1º ciclo”. Isto não pressupõe que os documentos não sejam bem elaborados, podem é correr o risco de não serem sentidos pelas partes.

Os dados mostram-nos também que a maioria dos docentes titulares de turma e especializados procedem à **adaptação do currículo** em conjunto, havendo ainda uma percentagem que não o faz, não interpretando que o principal propósito da adaptação do currículo é proporcionar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, numa perspetiva de articulação e contextualização dos saberes.

A percentagem de docentes titulares de turma e especializados que admitem não fazer **trabalho com a turma** é mínimo bem como a percentagem que evidencia não fazer a **elaboração/adequação de materiais**.

Importa então lembrar que o trabalho cooperativo implica a TODOS os professores, novas competências, para se conseguirem minimizar aspetos críticos, relacionados com os papéis que exercem num trabalho que requer constante partilha, nas ações e nas responsabilidades profissionais.

No que concerne ao **local, onde devem ocorrer os “apoios”**, verificamos que os docentes de Educação Especial tentam dar resposta aos alunos com necessidades educativas

especiais retirando-os da sala de aula e “ministrando-lhes um ensino individual” que, tecnicamente, consideram como sendo o mais adequado, apoio esse defendido pelos docentes titulares de turma. Assim, e como refere Sanchez (2003, p.121) “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber ajuda, mas esta ajuda recebe-se no interior da classe.”

No que concerne ao **trabalho desenvolvido** com outros intervenientes, a **família**, apuramos que os docentes especializados estabelecem um maior envolvimento com a família dos alunos com NEE do que os docentes titulares de turma. Não encaramos esta situação como menos positiva porque sabemos que muitas vezes o docente especializado é visto, pela família, como o “elo de ligação” à escola, como o “mediador”.

Confirmamos ainda que, o trabalho do/a docente especializado/a em educação especial com o/a docente titular de turma potencia o **envolvimento da comunidade educativa** para a inclusão. Neste trabalho conseguimos compreender que os diretores de escola apresentam pareceres positivos sobre este assunto. Dizem que a escola está motivada e a comunidade também.

Neste sentido, o ofício circular 5.0.0.105/13, emanado para as escolas e Centros de Apoio Pedagógicos Especializados, pela DRE, foi um documento importante, na medida em que, veio promover o atendimento a uma população cada vez mais diversa e heterogénea.

Na perspetiva de Ainscow, Porter e Wang (1997), a chave das estratégias, situa-se na área do trabalho em equipa. Encorajando, especialmente os professores a formarem equipas, em que os respetivos membros concordem em se ajudarem mutuamente, tornando a sua prática cada vez mais inclusiva. Os mesmos autores afirmam que, sem margem de dúvida, as escolas conseguem avançar com sucesso a sua prática, se houver uma autoavaliação do seu trabalho.

Ao refletir sobre a sua prática, o professor seja ou não seja especializado em educação especial conseguirá compreender o que se passa dentro de uma sala de aula. Um professor atento à sua prática educativa, é aquele que sabe fazer e utilizar registos sobre os planos e resultados da sua intervenção, que consegue partilhar as suas dúvidas com os seus colegas de trabalho na realização de propostas de aprendizagens significativas.

Para Ainscow (1998, p.39) “um dos resultados – chave das escolas que proporcionam estímulo e apoio aos professores, de modo a colaborarem na resolução de problemas, é que “os professores são encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática.”

Na presente investigação constata-se ainda que, a liderança do/a diretor/a de escola, promove efetivamente a inclusão dos alunos com NEE, em relação com o coordenador do CAP, que motiva a sua equipa para um trabalho cooperativo de qualidade.

Numa escola que se pretende de Todos e para Todos, atribui-se assim, grande importância ao papel de diretor de escola. Defendemos as palavras de Fullan (2003, p.10) quando lembra que “vivemos em condições absolutamente caóticas. Por conseguinte, os líderes deverão ser capazes de agir sob circunstâncias complexas e incertas.”

Partilhamos a ideia de Correia (2008, p.47), quando defende que “o órgão diretivo, seja ele o conselho executivo ou o diretor executivo, desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos”.

Por considerar pertinente, reforçamos a chamada de atenção escrita por Correia (2008), a um conjunto de barreiras que a liderança deve estar atenta e, dos quais destaca, os critérios de apoio aos alunos com NEE, tantas vezes caracterizados no apoio direto fora da sala de aula, os serviços de saúde a iniciarem o encaminhamento do aluno e as avaliações dos técnicos superiores, feitas quando calha e fora da sala.

Inovar não tem necessariamente o sentido do invulgar. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceite sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Acreditamos que, quando os líderes direcionam as emoções de forma positiva, conseguem o que para outros é impossível: a envolvência apaixonante de toda a organização, pois uma das principais funções do líder é canalizar as emoções coletivas para metas positivas e dissipar o caos criado pelas emoções tóxicas.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola, da sociedade, novos posicionamentos. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da Escola e da Sociedade.

Parece-nos importante a realização deste tipo de estudos, que permitem a abordagem de um tema de uma forma aprofundada. Apreender realidades e extrair generalidades, pois como

nos evidencia Stake (2009 p.23), “É provável que um exemplo positivo não seja o suficiente para fazer ou modificar uma generalização, mas pode aumentar a confiança que os leitores têm na sua própria generalização (ou na do investigador).”

Nesta sequência de ideias e após termos atingido os objetivos delineados, consideramos possível dar resposta à questão de partida do presente estudo, tendo como suporte, a amostra e o contexto do estudo.

A motivação e a cooperação entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma, influencia na inclusão de alunos com NEE, na medida em que, a motivação do docente especializado em educação especial inspira a motivação e a ação educativa do docente titular de turma, promovendo o trabalho cooperativo entre estes profissionais. Por sua vez o trabalho cooperativo entre o docente especializado em educação especial e o docente titular de turma, potencia o envolvimento da comunidade educativa.

A escola começa assim, a adquirir algumas características daquilo que Senge (1990), citado por Sanches (1995, p.14), chama de uma “organização da aprendizagem (...) uma organização que está permanentemente a expandir a sua capacidade de criar o seu futuro”. Tornando-se uma escola em movimento que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra.

A mudança reveste-se de aspetos complexos compostos por problemas e dilemas, de avanços e recuos, de crises e de mudanças. Requer tempo, apoio e supervisão para permitir ultrapassar as dificuldades e conflitos, pelo que não deve ser forçada, mas sim induzida para que o caminho a ser percorrido seja mais construtivo. Desta forma, consideramos que os conflitos decorrentes deverão ser considerados como algo inelutável, a ser ultrapassado pelo diálogo e negociação.

Stake (2009 p.23) refere que “é sempre assustador encontrar as nossas próprias dúvidas nas vidas dos outros”. Se por um lado obtivemos algumas respostas, por outro lado, erguem-se novas preocupações e questões:

Quais as perceções dos pais e dos alunos sobre esta temática? Será que os professores especializados em educação especial, os docentes titulares de turma, os diretores de escola e o coordenador confirmam estas questões?

No que concerne ao local onde o apoio é dado, serão os pais ouvidos? Os profissionais de educação estarão conscientes, dos benefícios? Estes ocorrem apenas dentro da sala? Qual a posição dos diretores de escola sobre este assunto?

Embora alguns dos docentes especializados em educação especial, aquando da questão sobre a ação da educação especial nos últimos 5 anos, revelarem preocupação em relação ao encerramento dos CAP, será que todos os docentes especializados sentem o mesmo? Fará, este serviço sentido, após a fusão da DREER na DRE? Estará este serviço a funcionar da melhor maneira? Será o CAP uma sobreposição ao contexto escola? No que concerne aos documentos da educação especial, (o PEI), porquê haver um modelo emanado pelos serviços da educação especial? Será que, se cada modelo de PEI fosse elaborado em cada escola, não seria mais conhecido e sentido? Não evitaria que fossem os docentes especializados a fazerem-no sozinhos?

Outra preocupação surgida foi os docentes especializados proporem que a intervenção das áreas técnicas deveria acontecer na escola e não no CAP. Quando os alunos frequentam uma escola, não seria esta o melhor contexto para fazer a intervenção?

Estas e outras questões ficam sem resposta, de momento, mas acreditamos ter contribuído para a reflexão e, quem sabe, para formulação de perguntas para outros trabalhos.

A reflexão sobre a filosofia da inclusão já é extensa e inquestionáveis os seus valores, mas as atitudes e práticas dos professores e da sociedade em geral, nunca serão demais para explorar.

Cohen e Mahion (1994) frisam que, uma característica relevante da pesquisa é o trabalho não estar acabado quando o projeto acaba, pois os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Edições Unesco.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101) Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IEE.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os Alunos*. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (2013). A Escola como organização. *P o i é s i s – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 7 (11), 8 – 18.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar editora.
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London: Collier Macmillan.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bennis, W. (1989) *Porque é que os líderes não conseguem liderar*. Lisboa: D. Quixote.
- Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira . In J. Costa; A. Neto-Mendes& A. Ventura (Orgs) *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão escolar*.(145-157), Aveiro: Trabalho e Organizações Educativas.
- Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas Organizações*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Bilhim, J.A. (2006). *Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas*. Lisboa: ISCSP.

- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Casanova, M. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo In DEB-ME. (1999). *Fórum. "Escola, Diversidade, Currículo* (pp.121-130).Lisboa: DEB-ME.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2009). Lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire*: Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.). *A escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: ASA Editora.
- Cavalcanti; V. , *et al.* (2007). *Liderança e motivação*, Rio de Janeiro: Editora FGV Management
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria da administração* (3ª. ed.). São Paulo Elsevier Editor.
- Chiavenato, I. (1999). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus
- Chorão, F. (1994). *Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP
- Cohen, L. & Mahion, L. (1994). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Correia, L. (2008), A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2004). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um Guia para Educadores e Professores. Porto Editora.

- Correia, M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. ASA;
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, A. (1993-1994). Necessidades Educativas Especiais - A Escola e a Sociedade. *Integrar*, 3, 12-17.
- Cunha, M. P. et al. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.
- Day, C. et al. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Dias, A. G., Silva, A. M., Pinto, C. A. & Hapetian, I. (1998). *Autonomia das Escolas/ Um Desafio*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Earley, P. & Erez, M. (1997). *New perspectives on International Industrial/Organizational Psychology*. The New Lexington Press.
- Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a estudar, um guia para o sucesso na escola*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Esteves, M. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2002). Projectos curriculares de escola e de turma: incidências sobre a identidade profissional dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular. V Colóquio “*Questões curriculares*. (Doc. Policopiado).
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Friend, M. & Bursuck, W. (1996) *Including students with Special Needs*. United States: Allyn & Bacon.
- Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (3ª ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial. Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3ª ed.). London: Routledge Falmer.
- Ghiselli, E. (1971). *Explorations in managerial talent*. Pacific Palisades: Goodyear.

- Gonzalez, T. (2003). El liderazgo en tempos de cambio y reformas. *Revista del fórum europeo de administradores de la educacion*, 4-8.
- Gooch, B. & Mc Dowell, P. (1998). Use of anxiety to motivate. *Personnel Journal*, EUA.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, M. (2002a). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998).*Os Professores em Tempos de Mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós – moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*.California: Corwin
- Hersey, P. & Blanchard, KH. (1986), *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Hooper, A. & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*. (8ª ed.). Lisboa: Actual Editora.
- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1994). *Collaborative consultation* (2ª ed.). Austin, TX: PRO-ED;
- Leitão, (2008). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leithwood , K. (1994). Liderança para a reestruturação da escola. *Revista de Educação*, 304, 31-60.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Fullan, M., Levin, B. (2004). Leadership for large-scale reform. *School Leadership and Management*, 24(1), 57 – 80.
- Libâneo, J. (2001). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (Org). *Educação Crítica e Utopia Perspectivas para o Século XXI* (pp. 19-31). Porto: Afrontamento

- Ludke, M. & André, M. (1996) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Madureira, I. e & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mialaret, G. (2000). Mondialisation et Educacion: réflexions personnelles et générales. In *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, AFIRSE. (pp. 43-62). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Mialaret, G. (1976). *A Educação Pré-escolar no Mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Montserrat, X. (2004). *Como motivar - Dinâmicas para o sucesso*. Porto: ASA.
- Morgado, J. (2001). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neves, J. (2001). O processo de liderança. In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (orgs.). *Manual de Psicologia das Organizações* (pp. 377-402). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pacheco, A. (2006). Um Olhar sobre o Processo de Investigação. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2008). SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. & Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Québec: Saint-Martin.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In: *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pugach, M. & Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Denver: Love.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana;

- Roldão, M. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: EDIUAL.
- Sanches, I (2008). Deixai-me viver e aprender com todos os meus amigos! Em busca de indicadores de Educação Inclusiva nas práticas dos Professores de Apoio Educativo. Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de doutor.
- Sanches, I. (1995). Professores de Educação Especial - da Formação às práticas educativas. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. Em Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Sasaki, R. (1997). Inclusão. *Construindo Uma Sociedade Para Todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora.
- Schermerhorn, J. (2004). *Administração, Conceitos fundamentais*. Ohio University: LTC editora.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Asa
- Sell, C. (2011). Democracia com liderança: Max Weber e o conceito de democracia plebiscitária. *Revista brasileira de Ciência Política*, 5 , 139-166.
- Smyth, J. (Ed.) (1993). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Stainback, S & Stainback, W. (1999). *Inclusão, Um Guia Para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora;
- Stewart, J (2007). Transformational leadership: Na Evolving examined through the Works of Burns, Bass, Avolio e Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Tavares, M. (2004). *Desenvolvimento Organizacional*. Universidade Lusíada Editora.

- Teixeira, M. (1995), *O professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Afrontamento.
- Tilstone, C., Florian, L.& Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.;
- Vasconcelos, F. (1999). *Projecto educativo Teoria e Práticas nas Escolas*. Lisboa: Texto Editora.

Textos Legislativos

Despachos:

- Despacho conjunto nº 105/97, de 01/07, alterado pelo Despacho nº 10856/2005, de 13/05;
- ofício circular regional nº 5.0.0.105/13

Decreto-lei:

- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro;
- Decreto-Lei 33/2009 de 31 de Dezembro;
- Unesco, (1994) *Declaração de Salamanca*. Edição do Instituto de Inovação Educacional;

Apêndices

Apêndice I

- Autorização para a realização do Estudo-

Carla Flôr - A Interação Entre os Docentes de Educação Especial e os Docentes Titulares de Turma nas Perspetivas de Atores Educativos de Escolas do Funchal



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(º)	DATA
Of: 1.282	5.68.0.0	09-06-2014

Exma Sra

Carla Patrícia Câmara Leme Mendonça

carlaflor@hotmail.com

ASSUNTO: Autorização para desenvolver estudo no concelho do Funchal

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Ex.mo Senhor Diretor Regional de Educação, de 09-06-2014, informa-se Vossa Excelência de que, no âmbito do doutoramento "A Motivação e a Cooperação do Docentes Especializados em Educação Especial com os Docentes Titulares de Turma, no Trilho da Inclusão", promovido pela Universidade Lusófona do Porto, está autorizada a aplicar os inquéritos e entrevistas aos diretores das escolas e dos centros psicopedagógicos, bem como, aos docentes de educação especial e professor titulares de turma das escolas da rede pública do concelho do Funchal, sob a anuência dos mesmos.

Mais se informa que a operacionalização dos instrumentos de investigação, em ambiente escolar, deverá ser realizada em articulação com os diretores das instituições de educação e de ensino.

Com os melhores cumprimentos.

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

Apêndice II

- Guião da Entrevista dos Diretores de Escola -

Guião da entrevista dos Diretores de escola

● **Tema:** A Motivação /Cooperação entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma no Trilho da Inclusão

● **Público/alvo:** Diretores de escolas de 1º ciclo, do concelho do Funchal

● **Objetivo:** - Conhecer as perceções dos Diretores de escolas de 1º ciclo do Funchal, sobre a motivação/cooperação dos docentes especializados com os docentes titulares de turma na inclusão de alunos com NEE;

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões
I. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; b) Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a necessidade do conhecimento da sua opinião; c) Assegurar o anonimato das opiniões emitidas.
II. CONCEÇÃO DAS ATITUDES DOS DIRETORES FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE	1. Constatar a opinião dos diretores de escola à inclusão dos alunos com NEE;	a) Questionar os diretores em relação à concordância ou não, na inclusão dos alunos com NEE; b) Questionar os diretores sobre as medidas implementadas para promover a inclusão de alunos com NEE; c) Pedir aos diretores de escola a opinião relativa às práticas de liderança que exercem face à motivação da equipa no trabalho com os alunos com NEE.
III. CONCEÇÃO DA INTERVENÇÃO DOS DOCENTES ESPECIALIZADOS	1. Constatar a opinião dos diretores em relação ao papel dos docentes especializados/titulares de turma na escola;	a) Solicitar o parecer dos diretores, no que concerne às expectativas de intervenção dos docentes especializados/titulares de turma na escola.
	2. Conhecer o parecer dos diretores face à motivação dos docentes especializados/titulares de turma;	a) Pedir aos diretores a caracterização dos docentes especializados/titulares de turma, com base na motivação/cooperação do mesmo/a.
	3. Apurar a visão dos diretores no que concerne à intervenção dos docentes especializados/titulares de turma.	a) Pedir aos diretores que reflitam sobre a intervenção dos docentes especializados/titulares de turma, emitindo a sua opinião acerca da influência da motivação/cooperação dos docentes especializados/titulares de turma no: b) Relacionamento com os alunos com NEE? c) No sucesso dos alunos com NEE? d) Na relação com os encarregados de educação dos alunos com NEE? e) No trabalho de parceria com os docentes titulares de turma? f) Na sensibilização à comunidade educativa para a inclusão?

ENTREVISTA

Entrevistadora: Carla Patrícia Câmara Leme Mendonça Flor Rodrigues

Entrevistados: Diretores de Escolas de 1º ciclo, do concelho do Funchal

Local:

Data:

Hora:

P1 – Na qualidade de diretor/a de escola, concorda com a inclusão de alunos com NEE?

P2 – Que medidas implementa para promover a inclusão de alunos com NEE?

P3 - Considera que a sua liderança influencia a motivação da sua equipa nas práticas diárias face aos alunos com NEE?

P4 - Refletindo sobre a educação especial, é capaz de me enumerar algumas das funções que considere mais importantes, ligadas ao papel dos docentes especializados na intervenção na escola?

P5 - Refletindo sobre o 1º ciclo, é capaz de me enumerar algumas das funções que considere mais importantes, ligadas ao papel dos docentes titulares de turma na intervenção com alunos com NEE?

P6 - Como caracteriza os docentes especializados a desempenhar funções nesta escola, com base na motivação?

P7 - Como caracteriza os docentes titulares de turma, com alunos com NEE, a desempenhar funções nesta escola, com base na motivação?

P8 - Refletindo sobre a intervenção dos docentes especializados/titulares de turma, considera que a sua motivação/cooperação tem tido influencia positiva na forma de intervir com os alunos com NEE?

P9 - Encara que a motivação/cooperação dos docentes especializados/titulares de turma tem possibilitado uma relação positiva com os alunos com NEE, bem como no sucesso dos mesmos?

P10 - Como descreve o trabalho de parceria dos docentes especializados com os colegas titulares de turma?

P11 - E relativamente à intervenção dos docentes especializados/titulares de turma com os encarregados de educação dos alunos com NEE, como avalia?

P12 - No que concerne à sensibilização à comunidade educativa para a inclusão, como vê a intervenção dos docentes especializados/titulares de turma?

Apêndice III

- Guião da Entrevista do/a

Coordenador/a do CAP Funchal -

Guião da entrevista do/a Coordenador/a do CAP Funchal

● **Tema:** A Motivação /Cooperação entre os docentes especializados em educação especial e os docentes titulares de turma no Trilho da Inclusão

● **Público/alvo:** Coordenador/a do CAP do concelho do Funchal

● **Objetivo:** - Conhecer a perceção do/a coordenador/a do CAP do Funchal, sobre a motivação dos docentes especializados e da sua influência na motivação dos mesmos;

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões
I. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; b) Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a necessidade do conhecimento da sua opinião; c) Assegurar o anonimato das opiniões emitidas.
II. CONCEPÇÃO DA LIDERANÇA DO/A COORDENADOR/A	1. Constatar a opinião do/a coordenador/a, em relação à sua liderança.	a) Questionar o/a coordenador/a quanto a considerar-se, ou não, um líder; b) Pedir ao/à coordenador/a a opinião relativa às práticas de liderança que exerce.
III. CONCEPÇÃO DA MOTIVAÇÃO NA INTERVENÇÃO DOS DOCENTES ESPECIALIZADOS NA ESCOLA	1. Constatar a opinião do/a coordenador/a, em relação ao papel e importância da intervenção dos docentes especializados na escola.	a) Solicitar o parecer do/a coordenador/a, no que concerne à intervenção dos docentes especializados na escola; b) Pedir ao/à coordenador/a a opinião relativa à função dos docentes especializados nas escolas de acordo com o conceito de educação especial.
	2. Compreender a influência da atuação do/a coordenador/a face à motivação dos docentes especializados.	a) Apurar a visão do/a coordenador/a no que concerne à motivação dos docentes especializados/as na intervenção na escola; b) Pedir ao/à coordenador/a que reflita sobre a intervenção dos/as docentes especializados/as, emitindo a sua opinião acerca da influência da sua atuação na motivação dos mesmos; c) Conhecer as estratégias do/a coordenador/a para motivar a equipa.

Entrevista

Entrevistadora: Carla Patrícia Câmara Leme Mendonça Flor Rodrigues

Entrevistados: Coordenador/a do CAP, do concelho do Funchal

Local:

Data:

Hora:

P1 - Considera-se um líder?

P2 – Como coordenador/a do CAP privilegia algum estilo ou práticas de liderança?

P3 - Refletindo sobre a educação especial, qual o papel e importância da intervenção da equipa de docentes especializados/as nas escolas?

P4 - Pensando em educação especial, enumere algumas das funções que considere mais importantes, ligadas ao papel do/a docente especializado/a na intervenção na escola?

P5 - Considera que lidera uma equipa motivada para o desempenho das suas funções?
SIM ☐ NÃO ☐

P6 - Em que medida considera que a sua atuação influencia a motivação dos/as docentes especializados/as nas suas práticas diárias?

P7 – Quais as estratégias que utiliza para motivar os docentes especializados?

Apêndice IV

- Inquérito por Questionário aos Docentes Titulares de Turma -

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES TITULARES DE TURMA

Este inquérito por questionário tem como objetivo conhecer a percepção dos Docentes Titulares de Turmas sobre, a sua motivação e, a motivação dos Docentes especializados em Educação Especial no exercício das suas funções, bem como, a cooperação entre estes profissionais na inclusão de alunos com NEE. Este servirá para fundamentar a elaboração de um trabalho de Investigação da Tese do Doutoramento em Educação. Aprecizar que as suas respostas são confidenciais. Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

I – Dados de Caracterização

Parte I (Dados bio demográficos)

Assinale com um x, a sua opção:

1. Idade:

- 20 – 30 anos ☐
31 – 40 anos ☐
41 – 50 anos ☐
Mais de 50 anos ☐

2. Sexo:

- Feminino ☐
Masculino ☐

3. Situação Profissional:

- Quadro de Escola ☐
Quadro de Zona Pedagógica ☐
Contratado ☐
Outra: _____

4. Exerce a profissão há:

- 01 – 10 anos ☐
11 – 20 anos ☐
21 – 30 anos ☐
Mais de 30 anos ☐

5. Quais as suas habilitações académicas?

- Licenciatura ☐
Mestrado ☐
Doutoramento ☐
Outra: _____

Parte II – Atitude face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

1. Concorda com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular?

SIM ☐ NÃO ☐

1.1. Se respondeu não, justifique: _____

1.2. Como avalia a inclusão dos alunos com NEE na sua turma (assinale com um X a sua opinião face às seguintes afirmações).

	CONCORDO	NÃO CONCORDO
Sempre preocupações.		
Com preocupação, mas motivado.		
Com preocupação e desmotivado.		
A integração de alunos com NEE condiciona a aprendizagem de seus pares.		
A interação entre os alunos com NEE e seus pares é favorável à formação pessoal dos mesmos.		
Outra Situação:		

Parte III - Percepções em relação ao/à Docente especializado/a

1. Assinale a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo/a docente especializado/a. Coloque: **1. Nunca**; **2. Raramente**; **3. Às vezes**; **4. Quase Sempre**; **5. Sempre**.

	1	2	3	4	5
Promove entre os colegas a inclusão de alunos com NEE?					
Mantém uma relação positiva com a comunidade educativa?					
É acessível?					
Envolve os colegas na tomada de decisões de situações?					

Aproveita as reuniões para informar os colegas?					
Possui competências de comunicação?					
Possui conhecimentos atualizados?					
Participa nas atividades da Escola?					
Considera que a motivação do/a docente especializado/a facilita a intervenção do/a mesmo/a?					

2. Segundo a sua experiência, descreva como é que a motivação do/a docente especializado/a retrata, a intervenção do/a mesmo/a.

3. Na sua perspetiva, como é que a motivação do/a docente especializado/a se reflete na sua intervenção, com alunos com NEE.

4. Considera que desenvolve um trabalho cooperativo com o/a docente especializado/a?

Sempre ☐ Nunca ☐ Às Vezes ☐

Justifique

5. Como docente titular de turma, indique o (s) tipo (s) de trabalho que realiza com o/a docente especializado/a.

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)			
Quando necessário, a adaptação do currículo decorrente das necessidades especiais do/a aluno/a.			
Trabalho de planificação prévia com o/a professor/a			
Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor/a			
Trabalho com a turma.			
Elaboração/adequação de materiais para intervenção com o/a aluno/a com NEE.			

6. Na sua opinião, como é que o apoio do/a docente especializado/a ao aluno com NEE deve ser realizado. Coloque: **1. Nunca;** **2. Raramente;** **3. Às vezes;** **4. Quase Sempre;** **5. Sempre.**

	1	2	3	4	5
Apoio direto ao/à aluno/a, individualmente					
Apoio direto ao/à aluno/a, integrando as atividades da turma					
Outro: Qual? _____					

7. Na sua opinião, onde é que o apoio do/a docente especializo/a ao aluno com NEE deve ser realizado.

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Dentro da sala de aula.			
Fora da sala de aula.			
Onde? _____			

7.1. Justifique a sua resposta:

8. De acordo com o trabalho que realiza com os outros intervenientes do processo educativo do aluno com NEE. Coloque: **1. Nunca;** **2. Raramente;** **3. Às vezes;** **4. Quase Sempre;** **5. Sempre.**

	1	2	3	4	5

Trabalho com a família					
Trabalho com outros profissionais Quem? _____					
Outro/s: _____					

9. Na sua opinião, como é que o trabalho desenvolvido com o/a docente especializado/a se reflete na inclusão de alunos com NEE?

Parte IV – Perceções em relação ao/à Diretor/a de escola

1. Considera que o Diretor/a da escola tem conhecimentos sobre a legislação que contempla os alunos com NEE?

SIM ☐ **NÃO** ☐

2. Na sua opinião o/a Diretor/a de escola é sensível à inclusão dos alunos com NEE? Justifique.

3. Como descreve a liderança do/a Diretor/a de escola face à inclusão dos alunos com NEE.

Muito Obrigada pela sua colaboração

Apêndice V

- Inquérito por Questionário aos Docentes Especializados em Educação Especial -

Apêndice VI

- Modelo do Programa Educativo Individual (PEI) -

